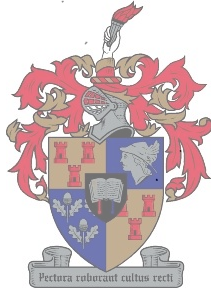


*'n VERGELYKENDE STUDIE VAN DIE INNERLIKE DIALOOG,
INTELLIGENSIE EN STUDIEGEDRAG BY 'n GROEP HOOG EN LAAG
TOETSANGSTIGE STANDERD SES-LEERLINGE.*



DEUR

ETTIENNE VAN LILLE

BA (HONS)

TESIS INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN DIE VEREISTES VIR
DIE GRAAD VAN MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE (INTERN
OPLEIDING)

AAN DIE

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH.

STUDIELEIER : MEJ. A. E. VAN HEERDEN

DESEMBER 1993

VERKLARING

EK die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat my eie oorspronklike werk is wat nog nie voorheen in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Datum: 18-11-1993

OPSOMMING

Toetsangs is geïdentifiseer as een van die nie-intellektuele faktore wat akademiese prestasie negatief kan beïnvloed. Swak akademiese prestasie kan vir die hoërskoolleerling oor 'n breë spektrum soos selfbelewing, vakkeuse en beroepskeuse, nadelige gevolge inhou.

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na die aard van toetsangs en na sekere van die veranderlikes wat met toetsangs geassosieer word, by leerlinge in die junior sekondêre fase.

In die literatuuroorsig van toetsangs is daar gefokus op teoretiese perspektiewe met betrekking tot die aard van toetsangs en word daar aandag gegee aan die ontwikkeling van toetsangs by die kind. Daar is ook verwys na die moontlike etiologiese faktore van toetsangs, byvoorbeeld intelligensie, innerlike dialoog, studiegewoontes en -houdings.

Die steekproef het bestaan uit 71 leerlinge (33 seuns en 38 dogters) tussen die ouderdomme van 13 jaar nul maande en 14 jaar 11 maande. Op grond van tellings wat die leerlinge op die Toetsangsskaal vir Kinders (TASK) behaal het, is die ondersoekgroep verdeel in 'n hoog toetsangstige en laag toetsangstige groep leerlinge. Beide hierdie groepe het seuns en dogters ingesluit. Die hoog toetsangstige en laag toetsangstige groep leerlinge is vergelyk ten opsigte van intelligensie, innerlike dialoog, studiegewoontes en -houdings.

Die meetinstrumente wat in hierdie ondersoek gebruik is, was die Algemene Skolastiese Aanlegtoets (ASAT), die Opname vir Studiegewoontes en -houdings (OSGH), die Toetsangsskaal vir Kinders, die Leuenskaal vir Kinders (LSK) en die Protokol van Innerlike Dialoog. Hierdie ondersoek het die volgende resultate gelewer: Die groep hoog toetsangstige leerlinge het gemiddeld laer tellings op die Algemene Skolastiese Aanlegtoets behaal. Met betrekking tot die twee groepe se response op die protokolle van innerlike dialoog is daar by die groep hoog toetsangstige leerlinge 'n beduidend hoër persentasie negatiewe- en eksterne lokus van kontrole-gedagtes geïdentifiseer. Tellings op die subskale studiegewoontes en studiehoudings van die Opname vir Studiegewoontes en-houdings was beduidend laer by die groep hoog toetsangstige leerlinge. In hierdie ondersoek is daar by enkele van die veranderlikes wat ondersoek is, 'n beduidende geslag/toetsangs-interaksie geïdentifiseer.

Dit blyk uit hierdie ondersoek dat toetsangs 'n komplekse konstruk is wat leerlingprestasie nadelig kan beïnvloed. Die negatiewe effek van toetsangs kan verreikende implikasies inhou en behoort deur beplande hulpverlening reeds vroeg in die hoërskool aangespreek te word.

SYNOPSIS

Test anxiety has been identified as one of the non-intellectual factors that can effect academic performance negatively. Poor academic performance of a high school pupil can have negative results across a wide spectrum for example, self esteem, and subject and career choice.

The purpose of this study was to investigate the nature of test anxiety, and certain variables which have a bearing on test anxiety amongst pupils in the junior secondary phase.

In the summary of literature on test anxiety the focus is on theoretical viewpoints concerning the nature of test anxiety and attention is paid to the development of this anxiety in the child. Reference to possible aetiological factors of test anxiety for example intelligence, internal dialogue and study habits, also occur.

The experimental group consisted of 71 pupils (33 boys and 38 girls) ranging from 13 years nil months to 14 years 11 months in age. Based on scores the pupils achieved on the Test Anxiety Scale for Children the investigative group was divided into a group scoring high on test anxiety, and another scoring low on test anxiety. Each group included both girls and boys. The two groups were compared in respect of intelligence, internal dialogue, study habits and attitude towards studying.

The measuring-instruments used in this investigation were the General Scholastic Aptitude Test (GSAT), the Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA), the Test Anxiety Scale for Children (TASC), the Lie Scale for Children (LSC) and the Protocol of Internal Dialogue.

The following results were achieved in this investigation: The group scoring high on test anxiety achieved, on average, lower scores on the General Scholastic Aptitude Test, while a significant higher percentage negative and external locus of control thoughts was also identified with this group in response to the Protocol of Internal Dialogue. Scores on the sub-scales for study habits and attitudes of the Survey of Study Habits and Attitudes were significantly lower with the group testing high anxiety scores. A significant gender/test anxiety interaction was also identified for some of the variables investigated in this study.

Test anxiety is a complex construct which can influence pupil functioning negatively across a wide spectrum. The negative effect of test anxiety can have far-reaching repercussions and should be addressed by means of planned assistance as early as possible in high school.

DANKBETUIGINGS

Ek spreek hiermee graag my dank en waardering uit teenoor die volgende instansies en persone:

- * Die standerd ses-leerlinge van die Hoërskool President vir hulle deelname aan hierdie ondersoek
- * Mej. A.E. van Heerden vir haar ondersteuning en studieleiding
- * Prof. S. Maritz vir sy leiding en ondersteuning met die verwerking en statistiese ontleding van die resultate
- * Mnr. F.G. Botes en mnr. C.J.N. Carstens vir tegniese bystand
- * Vir Chrisna en Anmari, dat ek van julle tyd kon gebruik het om hierdie studie te voltooi
- * My Skepper

INHOUDSOPGAW

HOOFSUK	<u>Bladsy</u>
HOOFSUK 1	
INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING	1 - 9
1.1 Aktualiteit van die studie.	1
1.2 Probleemstelling.	5
1.3 Doelstellings van die ondersoek.	8
1.3.1 Breë Doelstelling.	8
1.3.2 Spesifieke Doelstellings.	8
1.4 Metodologiese verantwoording.	8
1.4.1 Literatuurstudie.	8
1.4.2 Empiriese ondersoek.	8
HOOFSUK 2	
TOETSANGS	10 - 49
2.1 Inleiding.	10

2.2 Angs.	10
2.2.1 Definisie en omskrywing.	10
2.2.2 Angs as emosie.	11
2.2.3 Angs en prestasie.	12
2.3 Toetsangs.	13
2.3.1 Omskrywing van toetsangs.	13
2.3.2 Aard van toetsangs.	15
(a) Historiese perspektief.	15
(b) Teoretiese uitgangspunte m.b.t toetsangs.	17
(i) G. Mandler en S.B. Sarason.	17
(ii) R. Liebert en L.W. Morris.	18
(iii) R. Alpert en R.N. Haber.	19
(iv) J. Wine.	20

Bladsy

(v) I.G. Sarason.	20
(vi) C.D. Spielberger.	21
(vii) J.L. Deffenbacher.	23
(viii) R.E. Culler en C. Holahan.	24
(c) Toetsangs: 'n Fisiologiese perspektief.	26
(d) Samevatting.	30
(i) Model van Interferensie.	30
(ii) Model van Leemtes.	30
(iii) Evaluering van die modelle.	31
2.3.3 Toetsangs en die kind.	32
(a) Inleiding.	32
(b) Ontwikkelingfases.	33
(i) Voorskoolse jare.	33
(ii) Junior en Senior Primêre fases.	34

Bladsv

(iii) Junior Sekondêre fase.	35
2.3.4 Toetsangs: Etiologiese faktore.	37
(a) Rol van die ouers.	37
(b) Etiologiese faktore in die skoolomgewing.	38
(i) Rol van die Portuurgroep.	38
(ii) Verwagtinge t.o.v akademiese prestasie.	39
(iii) Rol van die onderwyser.	40
(iv) Klasatmosfeer.	41
(v) Eienskappe van die leerinhoud en evalueringsgeleentheid.	42
2.3.5 Meting van toetsangs.	43
(a) Inleiding.	43
(b) Meetinstrumente.	44
(i) Test Anxiety Questionnaire.	44

Bladsy

(ii) Test Anxiety Scale.	44
(iii) Worry-Emotionality Scale.	45
(iv) Test Anxiety Inventory.	45
(v) Achievement Anxiety Test.	46
(vi) Suinn Test Anxiety Behavior Scale.	47
(c) Samevatting.	48

HOOFSTUK 3

INNERLIKE DIALOOG, STUDIEGEDRAG, INTELLIGENSIE, GESLAG EN

TOETSANGS	49 - 67
3.1 Inleiding.	49
3.2 Kognisies en innerlike dialoog.	49
3.2.1 Kognisie.	49
(a) Omskrywing van kognisie.	50
(b) Kognitiewe sielkunde en toetsangs.	51

Bladsy

3.2.2 Innerlike dialoog.	52
(a) Omskrywing.	52
(b) Kategorieë van innerlike dialoog.	53
(i) Positief.	53
(ii) Negatief.	53
(iii) Lokus van kontrole.	55
3.3 Studiegewoontes en -houdings.	57
3.3.1 Inleiding.	57
3.3.2 Omskrywing van die terme.	58
(a) Studiehouding.	58
(b) Studiegewoonte.	58
3.3.3 Toetsangs en studiegedrag.	58
3.4 Toetsangs en geslag.	61
3.4.1 Inleiding.	61

3.4.2 Ondersoeke by kinders.	62
(a) Hantering van angs.	63
(b) Verskille in sosialisering.	63
3.5 Toetsangs en intelligensie.	64
3.5.1 Inleiding.	64
3.5.2 Enkele definisies van intelligensie.	65
3.5.3 Intelligensie en akademiese prestasie.	65
3.5.4 Toetsangs en intelligensie.	66
3.6 Samevatting.	67

HOOFSTUK 4

PROSEDURE VAN DIE ONDERSOEK	68 - 84
4.1 Inleiding.	68
4.2 Ontwerp van die ondersoek.	68
4.3 Die ondersoekgroep.	68

4.4 Prosedure van die ondersoek.	69
4.5 Meetinstrumente.	70
4.5.1 Toetsangsskaal vir Kinders.	70
(a) Agtergrond.	70
(b) Afneem van die toets.	71
(c) Tydsbeperking.	71
(d) Nasien en interpretasie van die toets.	72
(e) Betroubaarheid en geldigheid.	72
4.5.2 Leuenskaal vir Kinders.	73
(a) Agtergrond.	73
(b) Afneem van die toets.	73
(c) Nasien en interpretasie van die toets.	74
(d) Tydsduur.	74
4.5.3 Opname vir Studiegewoontes en -houdings.	74

Bladsy

(a) Agtergrond.	74
(b) Afneem van die toets.	75
(c) Nasien en interpretsie van die OSGH.	75
(d) Tydsduur.	75
(e) Betroubaarheid en geldigheid.	76
4.5.4 Algemene Skolastiese Aanlegtoets.	76
(a) Agtergrond.	76
(b) Afneem van die ASAT.	77
(c) Nasien van die ASAT.	77
(d) Tydsduur.	78
(e) Betroubaarheid en geldigheid.	78
4.5.5 Protokol van Innerlike Dialoog.	79
(a) Agtergrond.	79
(b) Doel van die Protokol van Innerlike Dialoog.	80

Bladsy

(c) Ontwikkeling van die Protokol.	80
(d) Afneem van die Protokolle.	82
(e) Kodering van die Protokolle.	82

HOOFTUK 5

AANBIEDING EN INTERPRETSASIE VAN DIE RESULTATE	85 - 113
5.1 Inleiding.	85
(a) Verwerking van die gegewens.	85
(b) Voorstelling van die gegewens.	85
5.2 Vergelyking van hoog en laag toetsangstige leerlinge ten opsigte van intelligensie.	87
5.3 Vergelyking van hoog en laag toetsangstige leerlinge se innerlike dialoog: Negatiewe innerlike dialoog.	91
5.4 Vergelyking van hoog en laag toetsangstige leerlinge se innerlike dialoog: Positiewe innerlike dialoog.	95

5.5 Vergelyking van hoog en laag toetsangstige leerlinge se innerlike dialoog: Interne lokus van kontrole.	98
5.6 Vergelyking van hoog toetsangstige leerlinge se innerlike dialoog: Eksterne lokus van kontrole.	101
5.7 Vergelyking van hoog en laag toetsangstige leerlinge se studiegedrag: Studiegewoontes.	106
5.8 Vergelyking van hoog en laag toetsangstige leerlinge se studiegedrag: Studiehouding.	109

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING	114 - 117
-------------	-----------

6.1 Samevatting.	114
------------------	-----

6.2 Beperkinge van die ondersoek.	116
-----------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIE

BYLAE EEN

BYLAE TWEE

LYS VAN FIGURE

Bladsy

<u>Figuur 1</u> : IK-tellings versus tellings op die TASK.	89
<u>Figuur 2</u> : Persentasie negatiewe-gedagtes versus tellings op die TASK.	93
<u>Figuur 3</u> : Persentasie positiewe-gedagtes versus tellings op die TASK.	96
<u>Figuur 4</u> : Persentasie interne lokus van kontrole-gedagtes versus tellings op die TASK.	99
<u>Figuur 5</u> : Persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes versus tellings op die TASK.	103
<u>Figuur 6</u> : Tellings op die studiegewoontesskaal versus tellings op die TASK.	108
<u>Figuur 7</u> : Tellings op die studiehoudingsskaal versus tellings op die TASK.	111

LYS VAN TABELLE

Bladsv

Tabel 1: Gemiddelde IK-tellings van hoog en laag toetsangstige leerlinge. 87

Tabel 2: Gemiddelde persentasie negatiewe-gedagtes van van hoog en laag toetsangstige leerlinge. 91

Tabel 3: Gemiddelde persentasie positiewe-gedagtes van hoog en laag toetsangstige leerlinge. 95

Tabel 4: Gemiddelde persentasie interne lokus van kontrole - gedagtes van hoog en laag toetsangstige leerlinge. 98

Tabel 5: Gemiddelde persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes van hoog en laag toetsangstige leerlinge. 101

Tabel 6: Gemiddelde tellings op die subskaal studiegewoontes van die OSGH. 106

Tabel 7: Gemiddelde tellings op die subskaal studiehoudings van die OSGH. 109

VERKLARING VAN AFKORTINGS

HTA : Hoog toetsangstig

LTA : Laag toetsangstig

ILVK : Interne lokus van kontrole

ELVK : Eksterne lokus van kontrole

SH : Studiehoudingsskaal van OSGH

SG : Studiegewoontesskaal van OSGH

IK : Intelligensietellings soos op ASAT.

POS : Positiewe innerlike dialoog

NEG : Negatiewe innerlike dialoog

DF : Grade van vryheid

Seq SS : Som van kwadrate

Adj SS : Aangepaste som van kwadrate

TASK : Toetsangsskaal vir Kinders

HOOFSUK EEN : INLEIDING

1.1 AKTUALITEIT VAN DIE STUDIE

Sedert die vyftigerjare het daar in die Amerikaanse samelewing ingrypende veranderinge op onder andere industriële, tegnologiese en maatskaplike gebied plaasgevind. Van hierdie veranderinge was toenemende verstedeliking en 'n stygende werkloosheidsyfer. Dit het daartoe gelei dat daar meer klem op prestasie en mededinging geplaas is (Sarason, 1980; Elkind, 1981 en Berlage, 1983).

Volgens Cilliers (1974) het soortgelyke veranderinge ook binne die Suid-Afrikaanse samelewing plaasgevind. Spesifiek ten opsigte van die beroepsstruktuur in Suid-Afrika, is daar beweeg vanaf 'n bestaansindustrie na kommersiële aktiwiteite. Saam met faktore soos verstedeliking en 'n stygende werkloosheidsyfer het mededinging binne die beroepswêreld feller geword.

In 'n poging om 'n mededingende voorsprong in die kompeterende samelewing te verkry, is groter waarde aan individuele prestasie, soos akademiese prestasie, geheg (Berglage, 1983). Om toegelaat te word tot die beroepswêreld, moet individue aan bepaalde vereistes voldoen. Van hierdie vereistes is dat die individu se vaardighede en akademiese kennis op 'n voorgeskrewe vlak is.

In hierdie verband beklee evaluering 'n belangrike kontrolerende rol. Wat die evaluasie van individue betref, is daar toenemend meer waarde aan ekstrasieke meetwyses, soos IK-syfers en

akademiese resultate, geheg (Berlage, 1983). S.B. Sarason, Davidson, Lighthall, Waite & Ruebush (1960, p.26) het die situasie soos volg opgesom:

"We live in a test-conscious, test-giving culture in which the lives of people are in part determined by their test performance".

Ook die kind bevind hom binne hierdie evaluerings- en prestasie-gerigte samelewing (Sarason et al., 1960). Reeds binne gesinsverband word die kind vanaf 'n vroeë ouderdom, aanvanklik eers op informele vlak, blootgestel aan die evaluering van sy gedrag, potensiaal, -vaardighede en vermoëns (Sarason et al., 1960; Phillips, Pitcher, Worsham & Miller, 1980 en Hill, 1984).

Die kind maak in 'n verskeidenheid situasies, soos die gesin, die portuurgroep en in die skool, met evaluering kennis. Die evaluering wat in die skool plaasvind, verskil in 'n belangrike opsig van die evaluering wat binne die gesin of portuurgroep plaasvind.

In die skool word die kind aan herhaalde en frekwente formele evalueringsituasies, in die vorm van geskrewe toetse en eksamens, blootgestel (Phillips et al., 1980 en Hill, 1984). Sulke formele evalueringsituasies is onlosmaaklik deel van die skoolkurrikulum (Davies, 1986).

Omdat formele evalueringsituasies tans nog 'n integrale deel van

die skoolsisteem vorm en ook omdat daar groot vertroue in die resultate van formele evaluering is (Yunker en Yunker, 1986), word daar van die skoolgaande kind verwag om evaluering en die effek wat evaluering kan hê, te kan hanteer. Die wyse waarop die kind uiteindelik evaluering hanteer, naamlik suksesvol of onsuksesvol, kan 'n effek op sy belewing van homself hê.

Volgens Hill (1984) is daar kinders wat nie evaluering doeltreffend kan hanteer nie. Die formele evalueringssituasie word dan bewustelik en onbewustelik as bedreigend ervaar (Sieber, 1980). Die gevolglike angereaksie, as respons op die formele evalueringssituasie, word geassosieer met emosionele reaksies soos subjektiewe gevoelens van spanning, kognitiewe reaksies soos -kommer en 'n pre-okkupasie met nie-taakgerigte gedagtes en verhoogde aktiwiteit van die sentrale sensuïestelsel (Spielberger, 1972 en Dusek, 1980). Reaksies van hierdie aard kan 'n inhiberende effek op die effektiewe uitvoering van 'n leertaak uitoefen (Dusek, 1980) en die subsekwente ervaring van verdere evalueringssituasies nadelig beïnvloed.

Die angereaksie op 'n spesifieke situasie, soos tydens 'n evalueringssituasie, word in die literatuur as toetsangs gedefinieer (Sarason, 1980). Toetsangs word as een van die belangrikste nie-intellektuele faktore beskou wat akademiese prestasie kan beïnvloed. Uitgebreide navorsing (Mandler & S.E. Sarason, 1952; S.E. Sarason et al., 1960; Nottelman & Hill, 1977; I.G. Sarason & Spielberger, 1978; Hollandsworth, Glazeski & Kirkland, 1979; Tobias, 1979; Deffenbacher, 1980; De Coster,

1983; Dendato & Diener, 1986 en Beidel & Turner, 1988) toon aan dat binne prestasiegeoriënteerde- en toetsituasies, angs negatief met akademiese prestasie korreleer. Hoog toetsangstige persone, volgens hierdie navorsing, neig om swakker te vaar as laag toetsangstige persone in formele evalueringssituasies. Die onderskeid tussen hoog en laag toetsangstigheid word gemaak op grond van tellings wat die individu op 'n toetsangsskaal, soos die Toetsangsskaal vir Kinders (TASK), behaal.

Met die klem op die ontwikkeling en aanwending van die volle potensiaal van persone in die skool en beroepswêreld, word navorsing toenemend op toetsangs en die effek wat dit op die prestasie van persone kan hê, gerig.

Die navorsingsveld met betrekking tot toetsangs by kinders is in 1960 met die studie Anxiety in Elementary School Children (S.W. Sarason et al., 1960) ingelei. Tot 1986 is daar reeds 562 studies en verwante studies met toetsangs as onderwerp gedoen. Onder toesig van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing is daar in Suid-Afrika, tussen 1981 en 1989, elf studies met betrekking tot toetsangs gedoen.

Hierdie tendens, sowel in Suid-Afrika as in die buiteland, ten opsigte van navorsing met toetsangs as onderwerp, beklemtoon dat hoë prioriteit verleen word aan die negatiewe effek van toetsangs op skolastiese prestasie en die gevolglike inhiberende effek van hoog toetsangstigheid op die benutting van die persoon se volle potensiaal en uiteindelijke belewing van sy waarde as mens.

Die navorser self bevind hom reeds die afgelope vyf jaar in 'n onderwyssituasie waar hy ervaar dat die belewing van toetsangs en gevolglike invloed daarvan op akademiese prestasie en die belewing van verdere formele evalueringssituasies, telkens 'n knelpunt vir sommige leerlinge is. In die praktyk kan swak akademiese prestasie omvattende gevolge hê vir onder meer vakkeuse, beroepskeuse en die bevordering van leerlinge van een standaard na 'n volgende.

Die navorser wil met hierdie ondersoek 'n bydrae lewer tot die verdere uitklaring van die konstruk toetsangs.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Evaluering is noodsaaklik vir die kontrolering van die doeltreffendheid van onderrig (Cawood, Strydom & Van Loggerenberg, 1983). Sodanige evaluering kan gedoen word deur 'n onderwyser en/of die leerling self en/of lede van die portuurgroep (Yule, Steyn, Soobiah & Davies, 1983).

Ten opsigte van die doelwitte van evaluering tref Cawood, Muller en Swartz (1982) 'n onderskeid tussen selfgerigte-, kriteriumgerigte- en normgerigte evaluering. By selfgerigte evaluering word persoonlike doelwitte in ag geneem en val die klem hoofsaaklik op persoonlike vordering eerder as op bemeestering. Die doelwit van kriteriumgerigte evaluering is bemeestering. Die individu word aan 'n spesifieke kriterium, wat deur die evalueerder bepaal word, gemeet (Cawood et al., 1982).

Volgens Cawood et al. (1982) word die individu by normgerigte evaluering vergelyk met die prestasie en gedrag van 'n relevante groep individue (soos die klasgroep).

Evaluering kan deur middel van mondelinge of skriftelike toetsing; deurlopend of by spesifieke voorafbepaalde geleenthede soos akademiese toetse en eksamens, geskied. Binne die huidige onderrig-leer-situasie word die didaktiese beginsel, evaluering, hoofsaaklik geassosieer met spesifieke, voorafbepaalde evalueringsgeleenthede (Cawood et al., 1983).

Yunker en Yunker (1986) is van mening dat daar in die moderne opvoedingsstelsel in 'n hoë mate op toetse en eksamens gesteun word. Toetse en eksamens speel 'n essensiële rol in die akademiese voorbereiding van die leerling (Curzon, 1985). Elias (1986, p. 393) meen daar is 'n :

" Growing concern that the well-meaning efforts at academic preparation are excessively stress-inducing and misdirected".

Selfs die akademies suksesvolle leerling ervaar angs tydens die aflê van toetse en eksamens, maar volgens Yunker en Yunker (1989, p. 275) blyk dit dat:

" Some students experience such intense emotions of fear and tension during tests that their ability to concentrate and to react appropriately to the questions and problems are seriously disrupted and debilitated".

In die ondersoeke van Tobias (1979); Deffenbacher (1980); De Coster (1983); Dendato & Diener (1986) en Beidel & Turner (1988) word 'n negatiewe verband tussen toetsangs en skoolastiese prestasie aangetoon. Hoog toetsangstige leerlinge neig om swakker te vaar as laag toetsangstige leerlinge in evalueringsituasies.

Die bogenoemde navorsers het in hul ondersoeke 'n aantal veranderlikes geïdentifiseer wat moontlik verband kan hou met die ervaring van toetsangs. Van hierdie geïdentifiseerde veranderlikes is onder andere (i) innerlike dialoog, (ii) studiegewoontes- en houdings, (iii) geslag en (iv) intelligensie.

In die Suid-Afrikaanse konteks bestaan daar tans min navorsing ten opsigte van toetsangs by leerlinge in die Junior Sekondêre skoolfase. Ten opsigte van die veranderlike innerlike dialoog onder nie-laboratorium omstandighede, is daar tot op hede nog geen navorsing in Suid-Afrika gedoen nie. Met verwysing na navorsing ten opsigte van innerlike dialoog stel Meichenbaum en Butler (1980) voor dat ondersoeke ook fokus op alledaagse situasies en nie net beperk word tot evalueringsituasies self of analoë situasies daarvan nie.

1.3 DOELSTELLINGS VAN DIE ONDERSOEK

1.3.1 Breë Doelstelling

Met hierdie ondersoek wil die navorser 'n bydrae lewer tot die akkumulering van kennis ten opsigte van toetsangs by leerlinge in die Junior Sekondêre skoolfase.

1.3.2 Spesifieke Doelstelling

In hierdie ondersoek sal 'n groep hoog toetsangstige leerlinge en 'n groep laag toetsangstige leerlinge vergelyk word ten opsigte van hul:

- (a) innerlike dialoog,
- (b) studiegewoontes en -houdings en
- (c) intelligensie.

1.4 Metodologiese verantwoording

Om die ondersoek te doen word:

1.4.1 'n Literatuurstudie onderneem om die konstruk toetsangs en geassosieerde veranderlikes, naamlik innerlike dialoog, studiegewoontes, studiehoudings, geslag en intelligensie te beskryf.

1.4.2 'n Empiriese studie onderneem om:

(a) Hoog toetsangstige leerlinge en laag toetsangstige leerlinge te vergelyk ten opsigte van hul innerlike dialoog.

(b) Hoog en laag toetsangstige leerlinge te vergelyk ten opsigte van studiegewoontes en -houdings.

(c) Hoog toetsangstige en laag toetsangstige leerlinge te vergelyk ten opsigte van intelligensie.

(d) Om seuns en dogters te vergelyk ten opsigte van die tellings op die Toetsangsskaal vir Kinders en hul innerlike dialoog.

(e) Om seuns en dogters te vergelyk ten opsigte van hul tellings op die Toetsangsskaal vir Kinders en hul studiegewoontes en -houdings.

(f) Om seuns en dogters te vergelyk ten opsigte van hul tellings op die Toetsangsskaal vir Kinders en hul tellings behaal op die Algemene Skolastiese Aanlegtoets.

(g) Om met die vergelyking van hoog toetsangstige leerlinge en laag toetsangstige leerlinge vas te stel of daar 'n verband tussen die veranderlikes innerlike dialoog, studiegewoontes en -houdings, intelligensie en toetsangs bestaan.

HOOFTUK TWEE : TOETSANGS

2.1 INLEIDING

Soos angs, is toetsangs 'n komplekse konstruk en bestaan daar tot op hede nog nie 'n enkelvoudige, omvattende omskrywing daarvan nie. Voordat toetsangs bespreek word, word die konstruk algemene angs oorsigtelik bespreek, aangesien toetsangs en algemene angs nou verwant is.

2.2 ANG

2.2.1 Definisie en omskrywing

Ten opsigte van 'n enkele, omvattende definisie van angs bestaan daar min ooreenstemming in die literatuur (Spielberger, 1972 en McReynolds, 1978). Volgens Izard (In Spielberger, 1972) en Davies (1986) bemoeilik die omvattendheid en difuusheid van angs die formulering van so 'n definisie. Nieteenstaande die bogenoemde situasie, soos onder andere deur Spielberger (1972), McReynolds (1978) en Davies (1986) geïdentifiseer, was daar wel pogings om angs te definieer en te omskryf. Om die konstruk angs toe te lig, word die volgende omskrywings gegee:

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal omskryf angs as " 'n " gevoel van vrees, benoudheid, onsekerheid en onveiligheid" (Odendaal, Schonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen, 1979, p. 49).

In Van Dale se Nieuw Nederlandse Handwoordenboek word angs omskryf as " 'n " gevoelstoestand van beklemtoning, onzekerheid en vertwijfeling" (De Tollenboere & Persijn, 1984, p. 83).

Die DSM III-R (APA, 1987) omskryf angs as " 'n bedreiging, spanning of ongerustheid wat uit die antispasie van gevaar, wat intern of ekstern mag wees, voortvloei (p. 392).

Beck (In: Beck, Emery & Greenberg, 1987) meen dat angs " 'n emosioneel onaangename toestand, subsekwent aan die evaluering van 'n situasie as bedreigend vir die persoon is, wat deur 'n verskeidenheid subjektiewe ervarings gekenmerk word.

2.2.2 Angs as emosie

Angs is onlosmaaklik deel van menswees (McReynolds, 1978; Siebèr, 1980 en Möller, 1990). Alle mense ervaar op die een of ander stadium, in 'n mindere of meerdere mate, angs (Möller, 1990). Daarbenewens beklee angs " 'n pertinente motiverende rol in sommige persoonlikheidsteorieë (McReynolds, 1978). In hierdie verband word verwys na die werk van persoonlikheidsteoretici soos Sigmund Freud en Carl Rogers (Möller, 1987).

Angs maak ook die kern uit van spesifieke kliniese sindrome, soos angsversteurings, en is ook " 'n algemene simptome in 'n verskeidenheid van psigopatologiese toestande (DSM III-R, 1987 en Möller, 1990).

Alhoewel angs, volgens teoretici soos Freud en Rogers, as 'n onaangename ervaring beskou word, en daar by die mens 'n inherente neiging is om angs te wil verminder, speel angs 'n essensiële rol in die voortbestaan van die mens (Sieber, 1980). Vir sommige mense kan angs 'n motivering tot effektiewe probleemoplossing wees, terwyl angs 'n negatiewe effek op ander kan hê (Sieber, 1980 en Davies, 1986).

Volgens Sieber (1980) kan angs wat niê tot motivering en effektiewe probleemoplossing lei nie, by 'n persoon aanleiding gee tot die ervaring van paniek, fisieke ongesteldheid, woede, onttrekking of die behoefte om te ontkom aan die belewing van angs deur gebruik te maak van verdedingsmeganismes soos onder andere repressie en rasionalisering.

2.2.3 Angs en prestasie

Met verwysing na die tweeledige effek wat angs op die persoon se algemene funksionering kan hê, sê Koppitz (1968) dat angs as 'n motiverende krag ook dieselfde tweeledige effek op spesifiek akademiese prestasie kan hê. Hierdie effek word alreeds 'n geruime tyd deur navorsers ondersoek.

Reeds in 1908 het Yerkes en Dodson (In: Davies, 1986) aangetoon dat die verband tussen angs en prestasie deur 'n omgekeerde U - kurwe voorgestel kan word. Hierdie kurwe toon aan dat daar 'n optimumvlak van angs is. Laasgenoemde word geassosieer met maksimum prestasie. Oormatige lae of hoë vlakke van angs word met

relatief lae vlakke van prestasie geassosieer.

Davies (1986) is van mening dat die bogenoemde verduideliking oorvereenvoudig is en gekompliseer kan word deur die teenwoordigheid van ander faktore, soos 'n behoefte aan prestasie, vorige ervaring, vermoë en belangstelling.

Die mens kan angsts ervaar binne 'n verskeidenheid situasies. Sommige mense raak angstig by die gedagte dat hulle in die teenwoordigheid van 'n groep mense 'n sosiale flater mag begaan. By ander word angsts ontlok as gevolg van die werklike teenwoordigheid van stimuli, of 'n voorstelling daarvan in die bewussyn, soos donker, diere en vuur. Volgens ondersoekers soos Sarason, Davidson, Lighthall, Waite en Ruebush (1960) blyk dit dat sommige persone angsts ervaar wanneer hulle toetse of eksamens aflê.

In afdeling 2.3 word 'n spesifieke angstsreaksie, naamlik 'n angstsreaksie op situasies met 'n inherente element van evaluering, bespreek.

2.3 TOETSANGS

2.3.1 Omskrywing van toetsangs

Sarason, Davidson, Lighthall, Waite en Ruebush (1960) beskou toetsangs as 'n angstsreaksie op 'n spesifieke situasie, naamlik 'n evalueringsgeleentheid. Hierdie reaksie word deur die

navorsers beskryf as merkbaar onaangenaam en word ervaar as vae gevoelens van ongemaklikheid en liggaamlike spanning.

Die omskrywing van toetsangs deur onder andere Spielberger, Gonzales, Taylor & Alguze (In Spielberger & I.G. Sarason, 1978), Dusek (1980) en Sieber (1980), stem grootliks ooreen met die omskrywing van Sarason et al. (1960) (In paragraaf 1). In Spielberger et al. (1978) word die bedreiging wat evaluering vir sommige persone kan inhou en inherent aan enige evalueringssituasie is, beklemtoon.

In sy omskrywing van toetsangs fokus Sieber (1980) op die assosiasie wat die individu kan maak tussen 'n bepaalde stel stimuli (wat verband kan hou met evalueringsgeleenthede) en subsekwente reaksies. Navorsers soos Sarason et al. (1960), Spielberger et al. (1978) en Dusek (1980) het in hul omskrywing van toetsangs gefokus op die emosionele reaksies wat die persoon kan ervaar.

Dusek (1980) is van mening dat, om toetsangs as 'n "emosionele reaksie op spesifieke stimuli" te omskryf, 'n beperkte omskrywing van 'n omvattende konstruk is. Reaksies kan ook op fisiologiese en kognitiewe vlak plaasvind en behoort in so 'n omskrywing geïntegreer te word.

Uit bogenoemde omskrywings van toetsangs kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat toetsangs 'n gekompliseerde reaksie op 'n spesifieke situasie is. Inherent aan so 'n situasie is 'n

element van evaluering teenwoordig. Die reaksie op so 'n situasie kan plaasvind op fisiologiese, affektiewe en kognitiewe vlak.

Uit 'n oorsig oor die toetsangs-literatuur (soos Sarason et al., 1960; Wine, 1971; Dusek, 1980; Holroyd & Appel, 1980 en Kirkland & Hollandsworth, 1980) kan die gevolgtrekking gemaak word dat die uiteenlopende aard van die omskrywings van toetsangs klaarblyklik verband hou met die verskillende teoretiese perspektiewe ten opsigte van die vraag "Wat is toetsangs?".

2.3.2 Aard van toetsangs

(a) Historiese perspektief

Navorsing in verband met die angsreaksie op evalueringssituasies kan teruggevoer word na die jare dertig van hierdie eeu (S.B. Sarason & Spielberger, 1972).

In die Verenigde State van Amerika is 'n reeks van dertig artikels tussen 1938 en 1949 deur C.H. Brown en D.V. Gelder gepubliseer. Hierdie navorsers kom tot die gevolgtrekking dat studente wat voor 'n eksamen gespanne was, akademies swakker presteer het in vergelyking met studente wat voor die eksamen meer ontspanne en kalm was.

S.B. Sarason en Spielberger (1972) wys daarop dat die belangstelling in die konstruk toetsangs egter nie net tot die Verenigde State beperk was nie. Emosionele reaksies van studente

in eksamensituasies is ook deur die bekende Russiese fisioloog, Alexander Luria (1932), ondersoek. In sy navorsing het Luria aangetoon dat sommige studente voor en/of tydens 'n eksamensituasie met spraak- en motoriese versteurings en intense emosionele reaksies presenteer.

Ook in Europa het Duitse navorsers tussen 1932 en 1937 toetsangs ondersoek. Redl (1933) en Stengel (1936) het die etiologie van toetsangs ondersoek terwyl Bergler (1933) en Weber (1934) bydraes gepubliseer het met betrekking tot die behandeling van toetsangs (In: S.B. Sarason en Spielberger, 1978).

Navorsers soos Redl, Stengel, Bergler en Weber het toetsangs benader vanuit 'n psigo-analitiese raamwerk waar die ervaring van toetsangs gekoppel is aan traumatiese ervarings gedurende die kinderjare (In Sarason en Spielberger, 1978).

Sedertdien het toetsangs nog nie sy aantrekkingskrag vir navorsers verloor nie en het navorsing en ondersoeke na die aard, effek en behandeling van toetsangs toegeneem (Hembree, 1980).

Volgens Tryon (1980) was dit Mandler en Sarason (1952), met hul ondersoek na die moontlike verband tussen angs en leer, wat verdere ondersoeke ten opsigte van toetsangs geïnisiëer het.

Vervolgens gaan verskillende teoretiese uitgangspunte ten opsigte van die aard van toetsangs bespreek word.

(b) Teoretiese uitgangspunte met betrekking tot toetsangs

(i) G. Mandler en S.B. Sarason

Mandler en Sarason (1952) het in hul ondersoek na die moontlike verband tussen angs en leer, voortgebou op die dryfkragteorie van W.D Hull. Gevolglik baseer Mandler en Sarason die verskil tussen hoog en laag toetsangstige persone op verskille in "aangeleerde dryfkragte".

Volgens Mandler en Sarason (1952) word daar twee tipes dryfkragte by die persoon opgewek tydens 'n evalueringsituasie. Hierdie dryfkragte word onderskeidelik beskryf as "aangeleerde taak-dryfkragte" en "angs-dryfkragte". Die taak-dryfkragte ontlok taak-relevante response wat daarop gemik is om die taak voorhande af te handel. Die angs-dryfkragte ontlok twee tipes response, naamlik taak-relevante en taak-irrelevante response. Die taak-relevante response stem funksioneel ooreen met die aangeleerde dryfkragte se taak-relevante response en fassiliteer die afhandeling van die taak voorhande.

Mandler en Sarason is van mening dat dit die angs-dryfkragte se taak-irrelevante response is wat die uitvoering van 'n taak inhibeer. Toetsangstige persone is geneig om met angsverwante, taak-irrelevante response in die evalueringsituasie te reageer. Hierdie response word gekenmerk deur subjektiewe gevoelens van ontoereikendheid, hulpeloosheid, verhoogde somatiese reaksies, antispasie van straf, verlies aan status en 'n behoefte om die

evalueringsituasie te verlaat. Response soos hulpeloosheid, antisipasie van straf en 'n behoefte om die evalueringsituasie te verlaat is selfgesentreerd en nie taakgerig nie en kan 'n nadelige effek op die afhandeling van die taak hê.

(ii) R. Liebert en L.W. Morris

Liebert en Morris (1967) het in hul navorsing hoofsaaklik gefokus op die ontwikkeling van 'n meetinstrument vir toetsangs, maar het ook indirek 'n bydrae gelewer tot die beskrywing van die aard van toetsangs.

Op grond van 'n faktor-analitiese studie van die Test Anxiety Questionnaire (TAQ) van Mandler en Sarason (1952), het Liebert en Morris bevind dat toetsangs 'n tweedimensionele karakter het. Hierdie twee dimensies is aangedui as (1) kommer ("worry") en (2) emosionaliteit ("emotionality"). Die dimensie kommer word omskryf as " 'n bemoeienis, op kognitiewe vlak, met die gevolge van moontlike mislukking" (Liebert en Morris, 1967, p.975). Emosionaliteit word omskryf as "outonomiese reaksies wat deur evalueringstres ontlok word " (Liebert en Morris, 1967, p.975).

Liebert en Morris het 'n instrument ontwikkel, die Worry-Emotionality Questionnaire (W-E Q) wat die teenwoordigheid van die twee dimensies van toetsangs kon meet. In latere navorsing waar die W-E Q gebruik is (Morris & Liebert, 1969), is bevind dat dit hoofsaaklik kommer is wat met prestasie geassosieer word. Liebert en Morris het aangetoon dat daar 'n negatiewe verband tussen

kommer en prestasie (op kognitief-intellektuele take) bestaan. Bevindinge van latere navorsers soos Doctor en Altman (1969), Hagvet (1986) en Nottelman en Hill (1987) ondersteun hierdie vroeëre bevindinge van Morris en Liebert (1969).

Die essensie van Liebert en Morris (1967 en 1969) se bydrae is daarin geleë dat hul ondersoek en bevindinge die klem na die kognitiewe prosesse wat betrokke is by die ervaring van toetsangs, verskuif het (Hembree, 1988).

(iii) R. Alpert en R.N. Haber

In hul konseptualisering van toetsangs, is Alpert en Haber (1960) van mening dat toetsangs 'n inhiberende én fassiliterende effek op pretasie kan hê.

Alpert en Haber (1960) kom tot die gevolgtrekking dat toetsangs nie 'n eendimensionele konstruk is nie. Volgens hulle voorspel navorsers soos Mandler en Sarason (1952) die verband tussen prestasie en toetsangs slegs in terme van die afwesigheid of die aanwesigheid van die inhiberende effek van toetsangs.

Alpert en Haber (1960, p. 214) meen dat:

"it can be seen that using both the plus [facilitating] and minus [debilitating] scales to predict grade-point averages are better predictors than the minus scores or the plus scores alone".

(iv) J. Wine

J. Wine (1971) het op die verskuiwing van die fokus, vanaf die emosioneel-fisiologiese na die kognitiewe aspekte van toetsangs, voortgebou. Sy het in haar konseptualisering van toetsangs klem gelê op die fokus van aandag.

Wine het bevind dat verskille ten opsigte van prestasie op kognitief-intellektuele take tussen hoog en laag toetsangstige persone die gevolg is van verskille in die fokus van aandag op taak-irrelevante of taak-relevante veranderlikes (Wine, 1971).

Die toetsangstige persoon verdeel sy aandag tussen die taak wat hy moet afhandel, sy eie gedagtes (negatief en onderskattend van aard) en outonadiese reaksies. Hierdie verdeling in die fokus van aandag het 'n inhiberende effek op prestasie aangesien toetse en eksamens die persoon se volle aandag vereis (Wine, 1971).

Wine se gevolgtrekking dat hoog toetsangstige persone se prestasie in evalueringsituasies verband hou met aandag aan die self, in plaas van aandag aan daardie aspekte wat die afhandeling van die taak kan bevorder, word deur navorsers soos Dusek, Kermis en Mergler (1975), Deffenbacher (1980), en Flett, Blankenstein en Boase (1987) ondersteun.

(v) I.G. Sarason

In aansluiting by Wine (1971), kan I.G. Sarason se

konseptualisering van toetsangs ook binne 'n kognitiewe raamwerk geplaas word. Sarason (1972) kom ook tot die gevolgtrekking dat die hoog toetsangstige persoon se relatief swakker prestasie in verband gebring kan word met die neiging om aandag op die self te fokus.

Waar die laag toetsangstige persoon tydens evaluering op die taak fokus, fokus die hoog toetsangstige persoon op homself. Volgens Sarason (1972, p. 393) het dit tot gevolg dat hy:

"either (i) neglects or misinterprets informational clues that may be readily available to him, or he (ii) experience attentional blocks".

Sarason (1972) is verder van mening dat die self-georiënteerde response van die hoog toetsangstige persoon lei tot verminderde energie- en tydsbesteding aan die taak voorhande. Dit lei tot die inhibering van die hoog toetsangstige persoon se prestasie.

(vi) S.D. Spielberger

Vroeëre navorsers, soos Brown en Gelder (1933) en Luria (1932), het in hul konseptualisering van angste oorwegend op die outonadiese reaksies van die persoon en die effek wat hierdie reaksies op prestasie het, klem gelê (Sarason & Spielberger, 1978).

Spielberger (1978) is van mening dat die ervaring van angste nie

net tot die ervaring van fisiologiese opwekking gereduseer kan word nie en plaas angs en die effek daarvan binne 'n psigososiale raamwerk. Binne die psigososiale raamwerk tref Spielberger 'n onderskeid tussen dit wat hy noem "angs-as-tydelike-toestand" ("state anxiety") en "angs-as-persoonlikheidstrek" ("trait anxiety") (Spielberger, 1966).

Wanneer die persoon situasies of stimuli as bedreigend ervaar, is die reaksie dié van angs (Spielberger, 1966). Die term bedreiging verwys na 'n persoon se waarneming van 'n spesifieke situasie as bedreigend vir hom as persoon. Die beoordeling van 'n spesifieke situasie as bedreigend of nie-bedreigend nie, word bepaal deur die persoon se vorige ervaring van 'n soortgelyke situasie, of kennisies wat by die persoon deur so 'n situasie opgewek word (Spielberger, 1966).

Die konsep "angs-as-tydelike-toestand" verwys na die tydelike reaksie van angstigtheid op stimuli (werklik of fantasie) wat met evalueringsituasies geassosieer kan word. Die konsep "angs-as-persoonlikheidstrek" verwys na 'n relatief stabiele persoonlikheidseienskap. 'n Pre-disposisie om op 'n verskeidenheid stimuli wat met evalueringsgeleenthede geassosieer kan word, te reageer met tipe A-gedrag. Onder tipe A-gedrag word onder andere verstaan fisiologiese opwekking en 'n toename in angs.

Dit blyk dus uit die uiteensetting van Spielberger (1966 en 1972) dat daar by die hoog toetsangstige persoon 'n pre-disposisie

bestaan om evalueringsverwante stimuli as bedreigend waar te neem. Hoog toetsangstige persone reageer op hierdie stimuli met 'n toename in tydelike angs met gepaardgaande fisiologiese opwekking en pre-okkupasie met die self.

(vii) J.L. Deffenbacher

In Deffenbacher (1978) se navorsing ten opsigte van toetsangs kom hy tot die gevolgtrekking dat kommer en emosionaliteit, tesame met 'n fisiologiese komponent, nie die enigste dimensies van toetsangs is nie. Deffenbacher (1978) stel ook taak-gegenereerde interferensie as 'n bykomende dimensie van toetsangs voor.

Taak-gegenereerde interferensie verwys na 'n pre-okkupasie met daardie aspekte wat met 'n spesifieke taak, soos 'n toets of eksamen, geassosieer word, maar wat uiteindelik irrelevant ten opsigte van die afhandeling van die taak is. Volgens Deffenbacher is voorbeelde van sulke aspekte 'n onvermoë om 'n onopgeloste vraag te laat en voort te gaan met die volgende vraag en 'n pre-okkupasie met die tydsbeperking waarbinne die vraestel afgehandel moet word. Hierdie pre-okkupasies met die tydsbeperking en onbeantwoorde vrae word as aandagafleibaar beskou en inhibeer die afhandeling van die taak voorhande (Deffenbacher, 1980).

Binne die raamwerk van Deffenbacher se ondersoeke ten opsigte van taak-gegenereerde interferensie blyk dit asof hoog toetsangstige persone in 'n minder mate in staat is om inligting wat irrelevant tot die afhandeling van 'n taak is, uit hul aandagsveld te sluit.

Die gevolglike verdeelde fokus van aandag lei tot swakker prestasie by die hoog toetsangstige persone (Deffenbacher, 1978 en 1980).

(viii) R.E. Culler en C. Holahan

Die wyse waarop navorsers soos Mandler en S.B. Sarason (1952), Liebert en Morris (1967), Wine (1971), I.G. Sarason (1972) en Spielberger (1972) toetsangs konseptualiseer, berus op die aanname dat die ervaring van toetsangs tot die evalueringsituasie self beperk is.

Die angstreaksie van die persoon kan daartoe aanleiding gee dat die herroeping van leerinhoud tydens evaluering onderdruk word. Die gevolg is swakker akademiese prestasie by die hoog toetsangstige persoon. Die uiteindelijke gevolgtrekking waartoe die bogenoemde navorsers gekom het, was dat, sou die vlak van toetsangs verlaag word, daar 'n gevolglike verbetering in akademiese prestasie behoort te wees.

Navorsers soos Mitchell en Ng (1972) is egter van mening dat 'n verlaging van die vlak van toetsangs nie 'n waarborg vir die verbetering van akademiese prestasie is nie. Die doeltreffendheid van 'n persoon se studiegedrag (studiegewoontes en -houdings) behoort ook in ag geneem te word. Na aanleiding van hierdie (Mitchell & Ng, 1972) en soortgelyke gevolgtrekkings (Allen, 1972) bevraagteken navorsers soos Holroyd, Westbrook en Badhorn (In Culler & Holahan, 1980) en Mitchell en Ng (1972) die aanname

dat dit hoofsaaklik angs is wat akademiese prestasie beïnvloed.

Hierdie navorsers is van mening dat die verband tussen toetsangs en prestasie 'n funksie is van die verskille wat tussen die studiegedrag van hoog en laag toetsangstige persone bestaan.

Culler en Holahan het hul navorsing ten opsigte van die verband tussen toetsangs en akademiese prestasie gebaseer op die bevindinge van onder andere Mitchell en Ng (1972) en Holroyd, Westbrook en Badhorn (1978).

Die aanname van Culler en Holahan is dat die toetsangs/akademiese prestasie-verhouding ten minste gedeeltelik, 'n funksie van die studiegedrag van hoog en laag toetsangstige persone is. Culler en Holahan (1980) kom tot die volgende gevolgtrekking:

"The influence of study skills on the performance decrement of high test anxious students questions the notion that the high test anxious individual's only problem is the retrieval or use of information that is known well in the testing situation. The study skill difference between high and low test-anxious students and the relationship of study habits to GPA suggests that there may be a difference between high and low test-anxious students in how familiar they are with the test material."

Die bydraes van navorsers soos Mandler en S.W. Sarason (1952),

Wine (1971), I.G. Sarason (1960), Culler en Holahan (1980) ten opsigte van die konseptualisering van toetsangs, wat tot dusver bespreek is, fokus in hoofsaak op emosionele- en kognitiewe aspekte en studiegedrag.

Uit toetsangs-literatuur (Holroyd & Appel, 1980 en Vassend, 1988) blyk dit dat daar ook navorsers was wat die effek van outonome fisiologiese veranderinge, soos polsslag, hartklop en endokriene afskeidings, op prestasie in evalueringsituasies ondersoek het.

(c) Toetsangs: 'n Fisiologiese perspektief

Uit die werk van outeurs soos Sigmund Freud en Epstein (1972) blyk dit dat die ervaring van angs met outonome fisiologiese veranderinge geassosieer word en dat hierdie veranderinge 'n effek op die persoon se algemene funksionering kan hê.

In hierdie afdeling val die fokus op navorsing wat gerig was op die ondersoek van die moontlike verband tussen toetsangs, outonome fisiologiese veranderinge en prestasie.

In sy omskrywing van algemene angs het Sigmund Freud (In Spielberger, 1972, p. 130) verwys na outonome fisiologiese veranderinge wat met 'n toestand van angs geassosieer word:

"physiological discharge phenomena associated with anxiety, for example heart palpitation, disturbances in respiration, sweating,

restlessness, tremor, shuddering and the like."

Epstein (1972) is van mening dat byna alle gedragsverskynsels wat aan angs toegeskryf kan word, uiteindelik die gevolg van outonome fisiologiese veranderinge is.

Die assosiasie van fisiologiese opwekking met algemene angs het tot gevolg gehad dat hierdie verband ook by toetsangs ondersoek is.

Ten opsigte van die verband tussen toetsangs en fisiologiese opwekking is Holroyd en Appel (1980) van mening dat swakker akademiese prestasie verwag kan word wanneer daar hoë vlakke van fisiologiese opwekking tydens 'n evalueringsgeleentheid is. Die verband tussen fisiologiese opwekking en die effektiwiteit van gedrag (byvoorbeeld prestasie) kan deur middel van 'n omgekeerde U-kurwe voorgestel word (Holroyd & Appel, 1980).

Ten opsigte van die aard van die rol wat fisiologiese veranderinge in die ervaring van toetsangs speel en die effek van die fisiologiese reaksies op die akademiese gedrag van die persoon, is daar nie ooreenstemming tussen navorsers nie.

Mandler en Sarason (1952) meen dat die swakker akademiese prestasie van hoog toetsangstige persone die gevolg is van die onversoenbaarheid van selfgesentreerde, taak-irrelevante gedagtes en fisiologiese reaksies, met gedrag wat gerig is op die afhandeling van 'n spesifieke taak. In hul konseptualisering van

toetsangs het fisiologiese opwekking 'n direkte invloed op die persoon se gedrag wat daarop gemik is om 'n spesifieke taak af te handel (Mandler & Sarason, 1952).

Spielberger et. al. (1976) is daarenteen van mening dat fisiologiese opwekking 'n indirekte invloed op die gedrag van die persoon in die evalueringsituasie het. Volgens hierdie navorsers sal 'n hoë vlak van fisiologiese opwekking die aandag van die persoon van die taak aflei deurdat die persoon sy aandag fokus op die fisiologiese reaksies en sy ervaring daarvan.

I.G. Sarason (1972) en J. Wine (1971) het aangedui dat daar slegs 'n geringe indirekte verband tussen toetsangs en fisiologiese opwekking bestaan. I.G. Sarason en Wine is van mening dat, hoewel fisiologiese reaksies aandagafleibaar kan wees, dit hoofsaaklik kognitiewe response is - en nie fisiologiese opwekking nie - wat tussen hoog en laag toetsangstge persone onderskei. Dié kognitiewe response is nie 'n interpretasie van die fisiologiese reaksies nie, maar het as inhoud 'n lae selfwaarde en 'n behoefte om die evalueringsituasie te verlaat (Wine, 1971 en I.G. Sarason, 1972).

Ten opsigte van die verband tussen fisiologiese opwekking en toetsangs meen ook Deffenbacher (1978) dat daar nie 'n reglynige verband tussen die genoemde veranderlikes bestaan nie. Volgens Deffenbacher is 'n bemoeienis met die gevolge van moontlike mislukking (kommer) en taak-gegenereerde interferensie die faktore wat 'n inhiberende invloed op prestasie uitoefen.

In 'n ondersoek deur Vassend (1988) word aangetoon dat toetsangs geassosieer kan word met 'n toename in fisiologiese simptome. Hoewel hierdie studie 'n moontlike reglynige verband tussen fisiologiese opwekking en toetsangs aantoon, is Vassend van mening dat die betekenis en die waarde wat aan fisiologiese reaksies gekoppel word en die fokus van aandag op hierdie fisiologiese reaksies, 'n groter rol in die generering van toetsangs speel as die fisiologiese reaksies per se.

In 'n oorsig van ondersoeke deur navorsers soos Liebert en Morris (1971), Darley en Katz (1973), Montgomery (1977) en Holroyd, Westbrook, Wolf en Badhorn (1978) ten opsigte van die verband tussen fisiologiese opwekking en toetsangs (In: Holroyd & Appel, 1980), blyk dit dat alhoewel hoog toetsangstige persone konsekwent meer simptome van fisiologiese opwekking as laag toetsangstige persone toon, daar deur middel van empiriese meting nie betroubaar tussen die twee groepe, ten opsigte van die teenwoordigheid van van fisiologiese reaksies, onderskei kan word nie.

Die swakker prestasie by hoog toetsangstige persone in evalueringsituasies word volgens Vassend (1988) en Holroyd en Appel (1980) toegeskryf aan die individuele verskille in die wyse waarop terugvoer van outonome fisiologiese veranderinge ervaar word en die betekenis wat daaraan geheg word.

(d) Samevatting

Uit 'n oorsig oor die verskillende teoretiese uitgangspunte ten opsigte van die aard van toetsangs word die afleiding gemaak dat daar huidige twee teoretiese "modelle" binne die navorsingsveld van toetsangs bestaan (Tobias, 1980). Hierdie modelle staan bekend as die "Model van Interferensie" en die "Model van Leemtes".

(i) Die Model van Interferensie

Die Model van Interferensie word deur navorsers soos Mandler en Sarason (1952), Liebert en Morris (1967 en 1969), Wine (1971), I.G. Sarason (1972) en Deffenbacher (1978) onderskryf. Hiervolgens kan die swakke prestasie van die hoog toetsangstige persoon soos volg verduidelik word:

Die angs wat die hoog toetsangstige persoon tydens evaluering ervaar, gee aanleiding tot pre-okkupasie met eie gedagtes. Hierdie pre-okkupasie inhibeer taakgerigtheid en gevolglik prestasie. Die aanname van die bogenoemde navorsers is dat die effek van angs tot die evalueringssituasie self beperk is.

(ii) Die Model van Leemtes

Culler en Holahan (1980) en Mitchell en Ng (1972) is van mening dat die angs wat die hoog toetsangstige persoon ervaar nie slegs tot die evalueringssituasie beperk kan word nie. Volgens hierdie navorsers is die persoon reeds vóór evaluering daarvan bewus dat

hy nie genoegsaam vir die toets of eksamen voorberei het nie. Dit gee aanleiding tot die ervaring van angs. Die swakker akademiese prestasie van hoog toetsangstige persone kan gevolglik toegeskryf word aan die wete dat daar 'n gebrek aan voldoende kennis is. Culler en Holahan meen dat hierdie gebrek aan voldoende kennis toegeskryf kan word aan ondoeltreffende studiemetodes.

(iii) Evaluering van die modelle

Die twee modelle is volgens Kirkland en Hollandsworth (1980) onversoenbaar en hulle stel voor dat die Model van Leemtes as alternatief in die plek van die Model van Interferensie aanvaar word as 'n verduideliking van die aard van toetsangs.

Meichenbaum en Butler (1980) is egter van mening dat die ervaring van toetsangs 'n interaksionele kombinasie tussen faktore soos outonome fisiologiese veranderinge, negatiewe denke, pre-okkupasie met eie gedagtes en ondoeltreffende studiemetodes is.

Volgens Meichenbaum en Butler (1980) behoort toetsangs beskou te word as bestaande uit die interaksionele komponente van: (i) innerlike dialoog, (ii) waarneembare gedrag soos studiegedrag en interpersoonlike gedrag voor 'n toets of eksamen, (iii) die gevolge van gedrag, waaronder akademiese prestasie, positiewe of negatiewe terugvoer deur die onderwyser, outonome fisiologiese veranderinge en gemoedstoestand resorteer en (iv) kognitiewe strukture.

Meichenbaum en Butler stel ook voor dat, wanneer navorsing ten opsigte van toetsangs gedoen word, die interaksionele multi-faktoriale verband in ag geneem behoort te word ten einde voorsiening te maak vir die kompleksiteit van die individu se funksionering.

Die insluiting van drie veranderlikes (innerlike dialoog, intelligensie en studiegedrag) kan teruggevoer word na Meichenbaum en Butler se stelling ten opsigte van die multidimensionele aard van toetsangs.

2.3.3 Toetsangs en die kind

(a) Inleiding

Evaluering, hetsy op formele of informele vlak, is 'n ervaring wat alle kinders deurmaak (Phillips, Pitcher, Worsham & Miller, 1980). Kinders reageer nie dieselfde op evaluering nie. Die gedagte aan evaluering kan vir sommige kinders 'n positiewe motiveringsfaktor wees, terwyl ander evaluering as bedreigend vir die persoon ervaar.

In 'n bydrae van S.B. Sarason et al. (1960) ten opsigte van die ontwikkeling van toetsangs, word die vraag gevra waarom kinders oormatig bekommerd is oor hul vordering op skool:

"Why should such a child experience the test and test-like situations as markedly unpleasant, tinged with more or less

feelings of uneasiness and bodily tension ? The child that characteristically respond to test-like situations in these ways we shall call anxious" (1960: p. 10 - 11).

Ontwikkelingspsigologies beskou word die kind se persepsie van evaluering en die effek van evaluering in 'n groot mate deur die ontwikkelingsfase waarin die kind hom bevind, beïnvloed.

(b) Ontwikkelingsfases

(i) Voorskoolse jare

Binne die Suid-Afrikaanse konteks strek die voorskoolse fase vanaf geboorte tot en met sesjarige ouderdom.

Ten opsigte van die ontwikkeling van toetsangs by kinders, veral tydens hierdie fase, is navorsers soos S.B. Sarason et al. (1960), Hill (1972) en Hermans, Ter Laak en Maes (1972) dit eens dat die ouers en ouerlike opvoedingpraktyke die kind se persepsie van en gevolglike reaksie op evaluering beïnvloed.

Met verwysing na die interaksie tussen ouer en kind meen Hill (1972) en Hermans et al. (1972) dat die hoog toetsangstige kind, in vergelyking met die laag toetsangstige kind, meer negatiewe ervarings met hulle ouers gehad het. Dié navorsers het die negatiewe ervarings in verband gebring met die ouers se reaksie op die formele en/of informele evaluering van die kind se gedrag, vaardighede en vermoëns.

(ii) Die Junior en Senior Primêre Fases

Binne die Suid-Afrikaanse konteks strek die junior en senior primêre fases vanaf ongeveer sesjarige ouderdom (Sub. A) tot en met dertienjarige ouderdom (St. 5).

Alhoewel die ouers 'n groot rol in die ontwikkeling van toetsangst tydens hierdie fase kan speel, is daar ook faktore binne die skoolmilieu wat 'n effek op die kind se belewing van evaluering kan hê.

Met skooltoetreding word daar van die kind verwag om nuwe vaardighede aan te leer en spesifieke take uit te voer wat hom voorberei op sy rol as produktiewe volwassene. Skolastiese prestasie begin nou 'n toenemend belangrike rol speel. 'n Kind wat gedurende hierdie fase herhaalde mislukking ervaar, mag 'n lae akademiese selfbeeld en 'n gevoel van minderwaardigheid ontwikkel.

Hill en S.B. Sarason (1966) en Hill (1984) is van mening dat daar tydens die primêre fase 'n toename in die vlak van toetsangstigtheid by kinders is. Tydens hierdie fase word die kind geleidelik meer blootgestel aan formele, komplekse en frekwente evaluering. Sommige leerlinge ondervind probleme om hierdie situasie effektief te hanteer.

(iii) Die Junior Sekondêre Fase

Die junior sekondêre fase strek vanaf die sewende (st. 5) tot die negende (st. 7) skooljaar en word geassosieer met kinders vanaf dertienjarige ouderdom tot vyftienjarige ouderdom (Kok, 1982). Rogers (1981) verwys na kinders in hierdie fase as vroeë adolossente.

Tydens hierdie fase word daar van die kind verwag om 'n keuse te maak tussen eie identiteit en rolverwarring (Erikson, 1963). Die kind behoort meer onafhanklik van die ouers te word, 'n eie waardesisteem te ontwikkel en die vermoë te ontwikkel om kwalitatiewe verhoudings van vriendskap en liefde aan te knoop (Papalia, 1981).

Mislukking en negatiewe terugvoer sou dus 'n besonder nadelige effek op die kind se selfwaarde en identiteitsvorming kon hê. Die junior sekondêre fase blyk krities in die kind se skoolloopbaan en volwassewording te wees, aldus Kok (1982).

Ten opsigte van die ervaring van toetsangs in die hoër skool het Payne, Smith en Payne (1983) en Manley en Rosemier (1972) bevind dat seuns en dogters se gemiddelde tellings op toetsangsskale soos die Test Anxiety Scale for Children in die junior sekondêre fase hoër is as in die senior primêre fase.

Die verhoogde gemiddelde tellings op dié toetsangsskaal sou volgens Eccles (1984) moontlik verband kon hou met die

verandering vanaf die laerskool na die hoërskool. Volgens Kok (1982) en Eccles (1984) stel hierdie oorgang besondere eise aan die kind.

Ván die eise wat aan die kind gestel word, is die volgende:

Die oorgang vanaf die laerskool na die hoërskool bring dikwels mee dat daar vanaf 'n skool met 'n kleiner leerlingtal na 'n skool met 'n groter leerlingtal gegaan word. Terselfdertyd ontmoet die kind nuwe maats en onderwysers en word daar van hom verwag om nuwe sosiale verhoudings aan te knoop. Die vakke wat die kind neem, word dikwels deur verskillende onderwysers aangebied en nie meer deur slegs een of twee onderwysers soos wat die praktyk in die laerskool is nie (Eccles, 1984).

Met toetrede tot die hoërskool mag die kind ook die ervaring hê dat volwasse ondersteuning verminder en dat hy grootliks op homself aangewese is om die leerinhoud te bemeester en weer te gee (Kok, 1982).

Daar is ook 'n toename in die volume en die moeilikheidsgraad van die leerinhoud (Kok, 1982; Hill, 1984 en Wigfield & Eccles, 1989). Terselfdertyd word daar groter klem op die waarde van prestasie gelê en word die kind se prestasie toenemend vergelyk met dié van sy portuurgroep (Kok, 1982 en Eccles, 1984).

Die afleiding sou dus gemaak kon word dat daar inherent aan die junior sekondêre fase faktore is wat daartoe mag bydrae dat sommige kinders evaluering as angswekkend kan ervaar.

Binne die ouerhuis en die skoolomgewing is daar 'n aantal faktore geïdentifiseer wat verband hou met die etiologie van toetsangs. Van hierdie faktore word in afdeling 2.4.3 bespreek.

2.3.4 Toetsangs : Etiologiese faktore

(a) Die rol van die ouers

Die neiging van sommige kinders om met angs te reageer in 'n evalueringsituasie kan teruggevoer word na die kind se vroeë ervarings van evaluering. Navorsers soos Sarason et al. (1960), Hill (1972) en Hermans, Ter Laak en Maes (1972) het gefokus op die rol wat die ouers speel in die kind se belewing van evaluering.

Volgens Sarason et al. (1960) hou die oorsaak van toetsangs verband met die ouers se reaksie op die kind se prestasie. Wanneer die kind se prestasie nie aan die ouers se verwagtinge voldoen nie, word die prestasie negatief beoordeel. Die kind internaliseer gevolglik hierdie negatiewe beoordelings van sy ouers en hy kan vyandige gevoelens teenoor die ouers ervaar.

Hierdie vyandige gevoelens wat die kind teenoor sy ouers ervaar, lei tot skuldgevoelens. As gevolg van die skuldgevoelens begin die kind om die negatiewe en vyandige gevoelens wat hy jeens sy ouers koester te onderdruk. In samehang hiermee fantaseer die kind ook oor moontlike bestraffende optrede as gevolg van die gevoelens wat hy teenoor sy ouers koester.

Met verwysing na die fantasie van moontlike straf en die effek wat hierdie fantasie op die kind se gedrag kan hê, is Dusek (1980, p.88) van mening dat:

"This threat leads the child to engage in behaviors aimed at satisfying parental wishes and at pleasing parents".

As gevolg van hierdie behoefte om die volwassene se wense te vervul, mag die kind 'n afhanklikheid van volwasse ondersteuning binne evalueringsituasies ontwikkel.

Ook Hermans et al. (1972) het die opvoedingspraktyke van toetsangstige kinders se ouers ondersoek. Hermans et al. (1972) kom tot die gevolgtrekking dat die ouers van toetsangstige kinders minder ondersteuning en minder positiewe reaksies op sukses toon wanneer daar probleme opgelos moet word. Daar bestaan ook 'n tendens by hierdie ouers om hul kinders se versoeke om aandag te ignoreer. Ouers van laag toetsangstige kinders blyk oor die algemeen meer ondersteunend teenoor hul kinders te wees, aldus Hermans et al. (1972).

(b) Etiologiese faktore binne die skoolomgewing

(i) Rol van die portuurgroep

Die kind leef nie alleen in sy eie wêreld nie. Soos die kind met sy skoolloopbaan vorder, speel die lede van sy portuurgroep 'n

toenemend belangrike rol en word hy al meer bewus van die houdings, menings en reaksies van sy portuurgroep (Rogers, 1981; Papalia & Olds, 1982 en Musen et al., 1984). Dit mag meebring dat hy homself toenemend met ander vergelyk, byvoorbeeld ten opsigte van akademiese prestasie, om 'n mening oor sy eie vermoëns en vaardighede te formuleer (Wigfield & Eccles, 1989).

Hoewel die kind gedurende die junior primêre fase bewus is van die prestasies van die portuurgroep, word hierdie inligting egter nie by sy selfevaluering geïntegreer nie (Wigfield & Eccles, 1989).

Eers aan die einde van die laerskoolfase en tydens die hoërskoolfase speel die vergelyking van eie prestasies met dié van die portuurgroep 'n pertinente rol in die evaluering van eie prestasies (Wigfield & Eccles, 1989).

(ii) Verwagtinge ten opsigte van akademiese prestasie

Tydens die junior primêre fase is daar min ooreenstemming tussen die verwagtinge by die kind ten opsigte van akademiese prestasie en werklike akademiese prestasie. Eie inspanning en intellektuele vermoë is vir die kind sinoniem (Wigfield & Eccles, 1989).

Teen die einde van die tweede skooljaar (Sub. B) vind daar 'n verandering plaas ten opsigte van akademiese verwagtinge. Dit is asof die kind se akademiese verwagtinge meer begin ooreenstem met sy werklike skolastiese ervaring en prestasies.

Teen die ouderdom van elf jaar tref die kind al 'n duidelike onderskeid tussen inspanning en vermoëns en kom hy tot die gevolgtrekking dat daar lede van die portuurgroep is met hoër intellektuele vermoëns wat sukses behaal sonder intensiewe voorbereiding, terwyl daar diegene is wat nooit sukses behaal nie al probeer hulle hoe hard. Dit mag daartoe aanleiding gee dat sulke kinders hul eie vermoëns bevraagteken en swak akademiese prestasie sonder uitsondering aan 'n onvermoë toeskryf.

Aan die einde van die laerskoolfase is daar 'n definitiewe onderskeid tussen die konstrakte van inspanning en vermoëns. Inherente vermoëns word as 'n gegewe beskou wat nie beïnvloed kan word deur inspanning nie (Wigfield & Eccles, 1989).

(iii). Rol van die Onderwyser

Ondersoekers soos S.B. Sarason et al. (1960), Hill (1972) en Phillips et al. (1980) is van mening dat die interaksie tussen onderwyser en kind 'n belangrike rol kan speel in die wyse waarop die kind op evaluering reageer.

Binne die skoolsituasie is dit die onderwyser wat die volwassene in die evalueringssituasie verteenwoordig (Sarason et al., 1960). Volgens Sarason et al. (1960) kan die kind die ervarings wat hy voor skooltoetreding met volwassenes as evalueerders gehad het, op die onderwyser oordra. Vir die kind word die onderwyser nou die kritiese ouer.

Die onderwyser kan die kind se gedrag, sy prestasie en belewing van evaluering beïnvloed deur die kritiek waaraan hy die kind blootstel en die verwagtinge wat hy aan die kind stel (Brophy & Good, 1974 en Rosenthal & Jacobson, 1983).

Die onderwyser kan sy verwagtinge op 'n verskeidenheid inligtingsbronne baseer. Van hierdie inligtingsbronne is: resultate van intelligensie- en aanlegtoetse, kumulatiewe verslagkaarte, skolastiese prestasie van die kind, die vordering van sibbe, sosio-ekonomiese status, geslag en fisieke karaktertrekke van die kind (Braun, 1976).

Die aard van hierdie inligting (positief of negatief) bepaal die integrasie daarvan in positiewe of negatiewe verwagtinge. Dié verwagtinge kan op 'n direkte of indirekte wyse aan die kind gekommunikeer word en kan 'n effek op die kind se akademiese prestasie, sy gedrag en sy belewing van homself hê.

Soos die ouer, kan die onderwyser deur negatiewe kritiek en die stel van onrealistiese verwagtinge by die kind 'n vrees vir negatiewe terugvoer, gevoelens van ontoereikendheid en lae selfwaarde laat ontwikkel (Sarason et al., 1960 en Hill, 1972). Dit mag daartoe lei dat die kind evalueringssituasies as bedreigend ervaar.

(iv) Die Klasatmosfeer

Die invloed wat die klasatmosfeer op kinders se belewing van

evaluering kan hê, is deur onder andere Zimmerman (1970), Brophy en Good (1974), Dusek (1980) en Zatz en Chassin (1985) ondersoek. Volgens hierdie navorsers toon klasatmosfeer 'n direkte verband met die toetsangsvlak van kinders.

Binne die ideale klasatmosfeer word realistiese en positiewe verwagtinge aan die leerlinge gekommunikeer (Brophy & Good, 1974 en Dusek, 1980), en die kind ervaar die onderwyser as ondersteunend (Zimmerman, 1970). So 'n tipe klasatmosfeer mag daartoe lei dat die toetsangstige kind evaluering as minder bedreigend ervaar.

Zatz en Chassin (1985) is van mening dat toetsangstige kinders swakker sal vaar op akademies-intellektuele take waar daar 'n atmosfeer van prestasiedruk en kompetisie teenwoordig is. Waar daar 'n meer ontspanne atmosfeer in die klas heers, vaar toetsangstige kinders beter.

(v) Intrinsieke eienskappe van die leerinhoud en
evalueringsgeleenthede

In 'n studie van Tobias (1980) waar die effek van die aard van die leerinhoud op toetsangs ondersoek is, is bevind dat die wyse waarop die onderwyser die leerinhoud aanbied 'n effek op die toetsangsvlak en gevolglike prestasie van die kind gehad het.

Waar leerinhoud op 'n geordende wyse aangebied is en waar seker gemaak is dat die leerinhoud vir selfstandige voorbereiding

maklik hanteerbaar is, is die vlak van toetsangs verlaag en die prestasie van toetsangstige kinders gefassiliteer.

Phillips et al. (1980) het die effek van die intrinsieke eienskappe van evalueringsgeleenthede op die belewing van evaluering ondersoek. Hulle is van mening dat die intrinsieke eienskappe van evalueringsgeleenthede, met spesifieke verwysing na geskrewe toetse en eksamens, soos die tydsbeperking op die vraestel, die moeilikheidsgraad van die vraestel, die sekvensiëring van die items (vrae) op die vraestel en die wyse waarop die vraestel nagesien word, 'n effek op toetsangs kan hê.

Wigfield en Eccles (1989) is van mening dat, sou enige van hierdie eienskappe druk genereer of tot onsekerheid aanleiding gee, sommige kinders met angs reageer.

2.3.5 Meting van toetsangs

(a) Inleiding

'n Oorsig van die literatuur (Dusek, 1980; Tryon, 1980 en Wigfield & Eccles, 1989) dui daarop dat toetsangs geldig en betroubaar gemeet kan word. Die meetinstrumente vir toetsangs neem die formaat aan van selfbeoordelingskale. 'n Persoon word as hoog of laag toetsangstig beoordeel op grond van die tellings wat behaal is op so 'n selfbeoordelingskaal. Die skale het die meting van die teenwoordigheid of afwesigheid van toetsangs ten doel.

(b) Meetinstrumente

(i) Test Anxiety Questionnaire

Die Test Anxiety Questionnaire (TAQ) van Mandler en Sarason (1952) was die eerste meetinstrument wat ontwikkel is om spesifiek toetsangst te meet. Die TAQ is in die vorm van 'n self-beoordelingskaal en het aanvanklik uit 42 items bestaan. Die oorspronklike vraelys van 42 items is na 1952 hersien en bestaan tans uit 37 items.

Dat latere navorsers soos I.G. Sarason (1958), Liebert en Morris (1967), Osterhouse (1972) en Spielberger (1978) die TAQ van Mandler en Sarason (1952) as basis vir die ontwerp van hul onderskeie meetinstrumente gebruik het, dui op die gebruikswaarde van die TAQ.

(ii) Test Anxiety Scale

Die Test Anxiety Scale (TAS) van I.G. Sarason (1958) en later Sarason en Ganzer (1972) is saamgestel uit items van die TAQ. I.G. Sarason en sy medewerkers het van die items van die TAQ herskryf met die oog op die ontwikkeling van die TAS.

Die TAS is in die vorm van 'n selfbeoordelingskaal. Die nuwer weergawe van die TAS (Sarason, 1978) bestaan uit 37 items.

Volgens Tryon (1980) word die TAS dikwels in navorsing oor

toetsangs, veral by volwassenes, aangewend. Navorsers soos Deffenbacher (1986), Arnkoff en Smith (1988) en Smith, Arnkoff en Wright (1990) is van mening dat die TAS ten opsigte van psigometriese kwaliteite soos betroubaarheid en geldigheid bevredigend is.

(iii) Die Worry-Emotionality Questionnaire

Na 'n faktoranalise van die TAQ (Mandler en Sarason, 1952) het Liebert en Morris (1967) tot die gevolgtrekking gekom dat toetsangs 'n tweedimensionele karakter het. Die dimensies wat deur Liebert en Morris geïdentifiseer is, is kommer en emosionaliteit. Die Worry-Emotionality Questionnaire (W-E Q) is deur Liebert en Morris ontwerp om hierdie dimensies van toetsangs te meet.

Die W-E Q is 'n selfbeoordelingskaal en bestaan uit tien items. Vyf van die items meet die dimensie kommer terwyl die oorblywende vyf items 'n aanduiding gee van die emosionaliteit van die respondent.

McKeachie en Lin (1987) is van mening dat die W-E Q bevredigend betroubaar en geldig is. 'n Navorsers soos Naveh-Benjamin (1991) rapporteer alpha-koëffisiënte van .79 en .88.

(iv) Test Anxiety Inventory

In 1978 het C.D. Spielberger die Test Anxiety Inventory (TAI)

ontwikkel. Die TAI is saamgestel uit herskryfde items uit die TAS (Sarason, 1978) en items wat deur Spielberger self ontwerp is.

Die TAI gee afsonderlike tellings vir die dimensies kommer en emosionaliteit en maak ook voorsiening vir 'n gesamentlike telling, wat gebruik word as indikator van die vlak van toetsangs van die respondent.

Standaardafwykings en betroubaarheidskoëfisiënte is vir die TAI beskikbaar. Korrelasies tussen tellings op die TAI, akademiese prestasie en studievaardighede is ook beskikbaar.

Die bogenoemde meetinstrumente het almal in 'n mindere of meerdere mate van items uit die TAQ (Mandler & Sarason) gebruik gemaak. Daar is egter twee meetinstrumente wat onafhanklik van die TAQ ontwikkel is (Tryon, 1980). Hierdie meetinstrumente is die Achievement Anxiety Test (AAT), opgestel deur Alpert en Haber (1960) en die Suinn Test Anxiety Behavior Scale (STABS), opgestel deur Suinn (1969).

(v) Achievement Anxiety Test

Alpert en Haber (1960) was van mening dat die TAQ (Mandler & Sarason) eendimensioneel was ten opsigte van die meting van toetsangs. Volgens Alpert en Haber het die TAQ gefokus op die inhiberende effek van toetsangs. Die Achievement Anxiety Test (AAT) is gevolglik ontwikkel om beide die inhiberende en

fassiliterende effek van toetsangs te meet.

Die AAT is 'n selfbeoordelingskaal en bestaan uit 28 items. Hierdie 28 items is in twee subskale gegroepeer wat onderskeidelik die fassiliterende effek (9 items) en die inhiberende effek (10 items) van toetsangs meet. Die oorblywende nege items is neutraal.

Navorsers soos Hunsley (1978a en 1978b) en Smith, Arnkoff en Wright (1991) heg hoë waarde aan die AAT se psigometriese kwaliteite. Smith et al. (1991) meen dat die AAT die mees doeltreffende instrument is om toetsangs mee te ondersoek.

(vi) Siunn Test Anxiety Behavior Scale

Die Suinn Test Anxiety Behavior Scale (STABS) is 'n selfbeoordelingskaal en bestaan uit 51 items. Die items van die STABS beskryf situasies wat tot die ervaring van toetsangs kan aanleiding gee. Al die items is in die formaat van 'n vyfpunt beoordelingskaal. Die STABS is hoofsaaklik ontwikkel om die effek van gedragsterapeutiese intervensie op toetsangs te ondersoek.

Die meetinstrumente wat in die voorafgaande paragrawe bespreek is, is ontwikkel om in die praktyk hoofsaaklik op studente en volwassenes afgeneem te word (Wigfield & Eccles, 1989).

(c) SAMEVATTING

Die meetinstrument wat gebruik word om toetsangs spesifiek by kinders te meet, is die Test Anxiety Scale for Children (TASC) en is deur S.B. Sarason et al. (1960) saamgestel. Die TASC word breedvoerig in hoofstuk vier bespreek.

Uit die voorafgaande kan die afleiding gemaak word dat die meting van toetsangs by volwassenes deur 'n verskeidenheid meetinstrumente ondervang kan word, maar volgens Wigfield en Eccles (1989) is daar leemtes ten opsigte van die meting van toetsangs by kinders.

Wigfield en Eccles (1989) is van mening dat die meting van toetsangs by kinders nie met die vooruitgang in die teorie van toetsangs tred gehou het nie. Daar bestaan tans 'n behoefte aan 'n instrument wat nie net die vlak nie, maar ook die ontwikkelingsgang van toetsangs en die proses van toetsangs by kinders kan evalueer.

Wigfield en Eccles (1989) is verder van mening dat groter klem gelê behoort te word op die ontwikkeling en die benutting van ander evalueringstegnieke soos waarneming deur onderwysers en die evaluering van kinders deur ouers en die standaardisering van die evalueringstegnieke wat dan die bestaande meetinstrumente kan aanvul.

HOOFSTUK DRIE : INNERLIKE DIALOOG, STUDIEGEDRAG, INTELLIGENSIE, GESLAG EN TOETSANGS

3.1 INLEIDING

In die literatuur oor toetsangs (I.G. Sarason, 1980; Hembree, 1988 en Wigfield & Eccles, 1989) is daar 'n aantal veranderlikes geïdentifiseer wat 'n verband toon met die aard, etiologie en ervaring van toetsangs.

Van hierdie veranderlikes is: (a) innerlike dialoog (Meichenbaum & Butler, 1980; Zats & Chassin, 1985 en Hunsley, 1987), (b) studiegewoontes en -houdings (Culler & Holahan, 1980; Dendato & Diener, 1986), (c) geslag (Manley & Rosemier, 1972 en Di Maria & Di Nuovo, 1990) en (d) intelligensie (Hill & S.B. Sarason, 1966 en Van der Ploeg & Hulsof, 1984).

In hierdie hoofstuk word daar 'n oorsig gegee oor die navorsing wat gedoen is ten opsigte van die verband tussen toetsangs en die veranderlikes innerlike dialoog, studiegewoontes en -houdings, geslag en intelligensie.

3.2 KOGNISIE EN INNERLIKE DIALOOG

3.2.1 Kognisie

Daar het sedert die jare sestig 'n nuwe denkrigting in die sielkunde na vore getree, naamlik die kognitiewe sielkunde

(Möller, 1987). Die uitgangspunt van die kognitiewe sielkunde is dat die mens se gedrag deur sy denke beïnvloed word.

'n Vroeë navorser soos Vygotsky (1896 - 1934) het aangetoon dat daar 'n verband tussen denke en owerle gedrag bestaan. Kognitiewe teoretici soos Ellis (1962) en Beck (1970) beskou wanaangepaste gedrag en emosionele ontwrigting as die gevolg van irrasionele denke en/of disfunksionele kognitiewe strukture.

(a) Omskrywing van kognisie

Volgens Rost en Shermer (1987) verwys die term kognisie na daardie intrapsigiese meganismes en strategieë wat te doen het met die hantering van die opname van inligting en die prosessering, retensie en weergee van hierdie inligting. Inligting kan ook getransformeer word in kognitiewe strukture waarop die individu hom in alledaagse situasies kan beroep.

Möller (1987) is van mening dat kognisie na sowel die inhoud van denke as die prosesse wat by denke betrokke is, verwys. Hieronder word die waarneming en die verwerking van inligting, die funksionering van die geheue, houdings en strategieë met betrekking tot die oplossing van probleme en innerlike dialoog verstaan.

Volgens Gouws, Louw, Meyer en Plug (1979, p. 153) is kognisie alle prosesse waardeur 'n organisme kennis verkry van 'n objek of saak, of bewus word van sy omgewing soos waarneming,

herkenning, verbeelding, redenering, beoordeling, herinnering, leer en dink.

Die kognitiewe sielkunde het in die navorsingsveld van toetsangs ook 'n invloed gehad.

(b) Kognitiewe sielkunde en toetsangs

Ondersoekers soos Liebert en Morris (1967 en 1969) het in hul ondersoeke na die aard en etiologie van toetsangs op hoog toetsangstige persone se denke gefokus. Volgens hulle is dit die bemoeienis op kognitiewe vlak met die gevolge van moontlike mislukking (kommer) wat die toetsangstige persoon se prestasie op 'n kognitief-intellektuele taak inhibeer.

'n Navorser soos I.G. Sarason (1972) is van mening dat daar 'n tweerigtingverband tussen die pre-okkupasie met eie gedagtes en toetsangs bestaan. Wine (1971) kom tot die gevolgtrekking dat hoog toetsangstige persone se prestasie op kognitief-intellektuele take geïnhibeer word as gevolg van 'n verdeling van die fokus van aandag op taak-irrelevante en taak-relevante veranderlikes.

Navorsers soos Wine (1971) en Sarason (1972) het met hul navorsingsbevindinge steun verleen aan 'n kognitiewe interpretasie van toetsangs.

In die omskrywings van Gouws et al. (1979) en Rost en Schermer (1987) word daar hoofsaaklik verwys na die kognitiewe prosesse terwyl Möller (1987) in sy omskrywing ook aandag skenk aan die inhoud van die prosesse en die wyse waarop die individu daarvan bewus kan wees naamlik deur middel van innerlike dialoog.

3.2.2 Innerlike dialoog

(a) Omskrywing

Solokov (1972) omskryf innerlike dialoog as 'n innerlike gesprek met jouself, of verborge verbalisasie wat instrumenteel is in die logiese prosessering van sensoriese data, asook die bewuswording en begrip daarvan.

Meichenbaum en Butler (1980) sluit hierby aan en verwys na innerlike dialoog as denke waarvan net die individu bewus is. Die persoon is wel in staat om hierdie denke aan 'n ander persoon oor te dra.

In die ondersoeke van 'n aantal navorsers (Galassi, Frierson & Sharen, 1981; Zatz & Chassin, 1983; Minor & Gold, 1985 en Blankstein & Toner, 1989) ten opsigte van innerlike dialoog, is subjekte se innerlike dialoog beoordeel as: negatief, positief, taakgerig en nie-taakgerig. Manning en Payne (1988) het 'n verdere kategorie van beoordeling in hul ondersoek geïmplimenteer, naamlik lokus van kontrole.

In die huidige ondersoek is die keuse van kategorieë vir die beoordeling van die ondersekgroep se innerlike dialoog die kategorieë positief, negatief en lokus van kontrole.

(b) Kategorieë van Innerlike dialoog

(i) Positief

Manning en Payne (1988) beskou innerlike dialoog wat gekenmerk word deur selfvertroue, optimisme en plesier as positief. Voorbeelde van positiewe innerlike dialoog (geneem uit die protokolle van hierdie ondersoek) is die volgende:

" Ek gaan vandag goed doen in die skool. "

" Dit is lekker om soms alleen te wees. "

Galassi et al. (1981) en Zatz en Chassin (1988) het bevind dat laag toetsangstige kinders, in vergelyking met hoog toetsangstige kinders, meer positiewe gedagtes tydens 'n evalueringsgeleentheid gerapporteer het. 'n Ontleding van die inhoud van die positiewe gedagtes toon aan dat laag toetsangstige kinders die evalueringsituasie op so 'n wyse waarneem en interpreteer, dat prestasie gefassiliteer word.

(ii) Negatief

Volgens Butler (1981), Möller (1987) en Manning en Payne (1988) handel die inhoud van negatiewe innerlike dialoog oor moontlike

fisiese of psigiese skade en druk ook 'n gebrek aan selfvertroue en pessimisme uit.

Voorbeelde van negatiewe innerlike dialoog (geneem uit die protokolle van hierdie ondersoek) is die volgende:

" Die onderwyser maak my rasend."

" Waarom moet ek met al hierdie werk opgeskeep sit."

" Ek sien nie vandag daarna uit om na die skool te gaan nie. "

In ondersoeke met groepe hoog toetsangstige persone is bevind dat die hoog toetsangstige persone meer negatiewe gedagtes en minder positiewe gedagtes gerapporteer het (Hollandsworth et al., 1979; Galassi et al., 1981; Zats & Chassin, 1983; Minor & Gold, 1985 en Blankstein & Toner, 1989).

In 'n ondersoek van Minor en Gold (1985), wat oor 'n tydperk van twee jaar gedoen is, was die waarneming dat die persentasie negatiewe gedagtes by die hoog toetsangstige groep toegeneem het. 'n Hoë persentasie negatiewe gedagtes is met relatief swakker akademiese prestasie geassosieer.

Ook Hunsley (1987a) het in 'n ondersoek bevind dat hoog toetsangstige persone méér negatiewe gedagtes as 'n groep laag toetsangstige persone gerapporteer het. Hunsley is egter van mening dat die herhaling van hierdie negatiewe gedagtes 'n groter effek op die vlak van toetsangs gehad het as die persentasie

negatiewe gedagtes as sulks.

(iii) Lokus van kontrole

Die mens se belewing en waarneming van die mate van beheer waaroor hy beskik om gebeure en die gevolge van sy gedrag te beheer, word reeds 'n geruime tyd deur navorsers ondersoek (Rotter, 1966; Dusek & Repucci, 1973; Tzurriel & Haywood, 1985; Mwamwenda & Mwamwenda, 1986; Boase, De Brabander, Gerits & Willeme, 1990 en Skinner, 1990).

Die waargenome vermoë of onvermoë van 'n persoon om beheer oor gebeure te hê of die gevolge wat die persoon se gedrag kan hê word deur Rotter (1966) beskryf as "lokus van kontrole". Ten opsigte van hierdie dimensie van persoonlikheid tref Rotter (1966) 'n onderskeid tussen "interne lokus van kontrole" en "eksterne lokus van kontrole".

'n Persoon met 'n interne lokus van kontrole het die persepsie dat gebeure en die gevolge van sy gedrag grootliks bepaal word deur eie aksies en optrede (Rotter, 1966).

Persone met 'n eksterne lokus van kontrole word deur Rotter (1966) beskryf as diegene wat, wanneer daar 'n reaksie volg op 'n aksie van die subjek, dit nie as die gevolg van sy aksie ervaar nie, maar dit toeskryf aan geluk, kans, die noodlot of die invloed van belangrike persone, of as onvoorspelbaar as gevolg van die groot kompleksiteit van kragte wat hom omring.

In hul ondersoek na innerlike dialoog het Manning en Payne (1988) Rotter (1966) se omskrywing van interne - en eksterne lokus van kontrole gebruik in die beoordeling van hul ondersoeksgroep se protokolle.

Tot op hede is daar nog geen navorsing gedoen ten opsigte van die verband tussen innerlike dialoog en toetsangs, waar lokus van kontrole as 'n kategorie van innerlike dialoog gebruik is nie. Navorsing het hoofsaaklik gefokus op die verband tussen toetsangs en lokus van kontrole as 'n eienskap van persoonlikheid.

Lokus van kontrole kan 'n effek hê op 'n wye spektrum van gedrag. Daar is aangetoon dat daar 'n verband bestaan tussen onder andere lokus van kontrole en depressie, prestasie-motivering, angs, selfkonsep, akademiese gedrag en prestasie (Calhoun, Cheney & Dawers, 1974; Midgley & Abrams, 1974; Ismail & Ng, 1985; Tzurriel & Haywood, 1985 en Madonna & Wesley, 1990).

Die invloed wat toetsangs en lokus van kontrole op akademiese gedrag en prestasie het, is deeglik gedokumenteer. Navorsers soos Butterfield (1964), Watson (1967) en Lusk (1983) het ondersoek gedoen ten opsigte van die verband tussen toetsangs en lokus van kontrole. Butterfield (1964) en Watson (1967) het 'n betekenisvolle verband tussen lokus van kontrole en toetsangs geïdentifiseer. Eksterne lokus van kontrole is met hoër vlakke van toetsangs geassosieer.

Lusk (1983) het egter gemengde resultate ten opsigte van die

interaksionele verband tussen lokus van kontrole, toetsangs en akademiese prestasie gevind. Volgens Lusk hou toetsangstige persone hulself verantwoordelik vir hul swak akademiese prestasie.

Navorsers soos Madonna, Baily en Wesley (1990) het die verband tussen toetsangs en lokus van kontrole spesifiek by kinders ondersoek. Madonna et al. (1990) het tot die gevolgtrekking gekom dat kinders wat die gevolge van hul gedrag aan geluk, kans of die invloed van belangrike persone toeskryf, neig om met 'n verhoging in angsvlak op die stres van evaluering te reageer.

Hoewel die navorsingsbevindinge van Lusk (1987a) nie met die bevindinge van Butterfield, Watson en Madonna et al. ooreenstem nie is Lusk van mening dat dit nuttig sal wees om te weet tot watter mate die hoog toetsangstige leerling verantwoordelikheid vir prestasie aanvaar en in hoe 'n mate prestasie aan geluk, kans of die invloed van die sisteem toegeskryf word.

3.3 STUDIEGEWOONTES EN -HOUDINGS

3.3.1 Inleiding

'n Oorsig oor navorsing ten opsigte van die effek wat bestaande hulpverleningsstrategieë op die effek van toetsangs op akademiese vordering het, het die vraag laat ontstaan of ang die enigste faktor is wat die akademiese prestasie van hoog toetsangstige persone beïnvloed.

3.3.2 Omskrywing van die terme

(a) Studiehouding

Van Niekerk (1984) en Du Toit (1980) omskryf studiehouding as die ingesteldheid (positief of negatief) en die vertroue wat die persoon ten opsigte van die opvoedkundige instelling en opvoedkundige doelstellings het.

(b) Studiegewoonte

Studiegewoonte word omskryf as handeling wat tydens of voor studie plaasvind en wat nie noodwendig direk met die studietaak verband hou nie (Van Niekerk, 1984).

Die opstellers van die Opname van Studiegewoontes en -houdings beskou studiemetodes as 'n kategorie wat deur studiegewoontes ingesluit word (Du Toit, 1980).

3.3.3 Toetsangs en Studiegedrag

Die effek van toetsangs op 'n persoon kan ten minste op twee vlakke waargeneem word, naamlik deur die rapportering van die subjektiewe ervaring van angs soos gemeet deur 'n toepaslike vraelys, en deur akademiese prestasie. Hulpverlening, om die effek van toetsangs op die persoon te verminder, kan op een of beide vlakke gedoen word. 'n Verlaging in die gerapporteerde belewing van toetsangs en/of 'n verbetering in akademiese

prestasi sou 'n aanduiding van die effek van die hulpverlening wees.

Angs in 'n evalueringsituasie gee aanleiding tot onder andere taak-irrelevante gedagtes wat onversoenbaar is met die effektiewe uitvoer van die taak voorhande (Mandler & S.B. Sarason, 1952; Liebert & Morris, 1967; Wine, 1971 en I.G. Sarason, 1972). Hierdie navorsers is van mening dat die effek van toetsangs op 'n persoon hoofsaaklik tot die evalueringsituasie self beperk is.

Hulpverleningstegnieke wat op grond van hierdie aanname ontwerp is, is daarop ingestel om die angsvlak van die hoog toetsangstige persoon te verlaag. Die doel is om deur middel van verlaging van die angsvlak, akademiese prestasie te verbeter (Dendato & Diener, 1980).

Wat hulpverleningstegnieke betref is Dendato en Diener (1980) en Tryon (1980) van mening dat gedragterapeutiese tegnieke (soos sistematiese desensitisasie) en kognitiewe hulpverleningstegnieke (soos kognitiewe herstrukturering) suksesvol blyk te wees om die angsvlak van die toetsangstige persoon te verminder. Dié tegnieke het egter nie in alle gevalle dieselfde mate van sukses met akademiese prestasie gehad nie (Dendato & Diener, 1980 en Tryon, 1980).

Aanvullend tot die mening van Dendato en Diener en Tryon meen Wilson en Rotter (1986) dat elke benadering in 'n mate suksesvol was vir die vermindering van toetsangs, maar dat almal relatief

oneffektief was om 'n verbetering in toetsangstige persone se akademiese prestasie teweeg te bring.

Allen (1971), Mitchell en Ng (1972), Allen, Lerner en Hinrichsen (1972) en Zimpfer (1986) het aangetoon dat, wanneer hulpverleningstegnieke met opleiding in studievoordigheid gekombineer word, daar 'n beduidende positiewe effek op akademiese prestasie was.

Op grond van hul eie bevindinge het Allen (1971), Mitchell en Ng (1972), Allen et al. (1972) en Culler en Holahan (1980) die afleiding gemaak dat die persoon se vlak van toetsangst nie die enigste faktor is wat akademiese prestasie in 'n evalueringsituasie negatief beïnvloed nie.

'n Oorsig oor die literatuur (Allen et al., 1972; Mitchell & Ng, 1972; Benjamin, 1981; Ricketts & Galloway, 1984; Annes, 1989 en Everson, Millsap & Brown, 1989) toon aan dat toetsangst ook die gevolg kan wees van onvoldoende kennis wat weer toegeskryf kan word aan die oneffektiewe hantering van leerinhoud.

Die verband tussen toetsangst en akademiese prestasie is gedeeltelik 'n funksie van verskille in studievoordigheid (Culler en Holahan, 1980). In vergelyking met laag toetsangstige persone het hoog toetsangstige persone minder doeltreffende studievoordigheid.

'n Studie van Wilson en Rotter (1986) met kinders in standerd

vier en vyf het getoon dat hoog toetsangstige kinders se studievaardighede minder effektief is as dié van 'n groep laag toetsangstige kinders. Navorsingsbevindinge van onder andere Annes (1989) en Everson et al. (1989) met studente ondersteun die bevindinge van Wilson en Rotter (1986).

Die verband tussen toetsangs en studiegewoontes en -houdings word deur Culler en Holahan (1980, p.19) soos volg verklaar:

"The worry responses generated in the testing situation are a product of both increased anxiety and the knowledge that there had not been adequate preparation for the test."

3.4 TOETSANGS EN GESLAG

3.4.1 Inleiding

Uit 'n oorsig oor toetsangsliteratuur blyk dit dat vroulike volwassenes gemiddeld hoër tellings op die toetsangsskale as manlike volwassenes behaal het (S.B. Sarason et al., 1960; Hill & S.B. Sarason, 1964, 1966; Manley & Rosemier, 1972; Phillips, 1972; Plass & Hill, 1986; Sowa & Lafleur, 1986; Wigfield & Eccles, 1989; Zeidner & Safir, 1989 en Di Maria & Di Nuavo, 1989). Volgens dié ondersoekers was vroulike persone, in vergelyking met manlike persone, meer angstig vir onder andere negatiewe terugvoer en het hulle 'n groter neiging as die manlike subjekte getoon om hul eie prestasies gering te skat.

Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat vroulike persone evalueringssituasies as meer bedreigend ervaar en gevolglik meer angs as 'n manlike persoon ervaar.

3.4.2 Ondersoeke by kinders

Waar vroeëre en latere navorsing ten opsigte van die verband tussen geslag en toetsangs hoofsaaklik op volwasse en studentepopulasies gedoen is, het S.B. Sarason et al. (1960), Hill en Sarason (1966), Manley en Rosemier (1972) en Wigfield en Eccles (1989) verskille met betrekking tot toetsangs by seuns en dogters ondersoek.

In 'n longitudinale studie het Hill & Sarason (1966) bevind dat dogters se tellings op die Test Anxiety Scale for Children (Sarason et al., 1960) gemiddeld hoër as die seuns se tellings is. Manley en Rosemier (1972) wys daarop dat hierdie tendens, wat deur Sarason et al. (1960) in die junior primêre fase geïdentifiseer is ook in die senior primêre fase, die junior sekondêre fase en die senior sekondêre fase geïdentifiseer is.

Zeidner en Safir (1989) het in 'n onlangse ondersoek bevind dat die gerapporteerde toetsangsvlak (volgens tellings op die TASC) van dogters sonder uitsondering hoër as dié van die seuns is.

Die verskille wat daar tussen seuns en dogters ten opsigte van hul tellings op die toetsangsskale is, word in die literatuur toegeskryf aan verskille in die hantering van angs en verskille

in die wyse waarop seuns en dogters gesosialiseer word (S.B. Sarason et al., 1960; I.G. Sarason, 1980; Dusek, 1980 en Wigfield & Eccles, 1989).

(a) Hantering van angs

S.B. Sarason et al. (1960), Hill en S.B. Sarason (1966) en Dusek (1980) is van mening dat die verskille tussen die geslagte die gevolg is van die uiteenlopende wyses waarop seuns en dogters angs hanteer. Seuns neig om meer verdedigend en ontkenkend ten opsigte van die ervaring van angs te wees, terwyl dogters angs hanteer deur uiting daaraan te gee.

Zeidner en Safir (1989, p.183) is van mening dat die waargenome verskille in toetsangs eerder 'n aanduiding van die verskille in houding met betrekking tot die erkenning van angs is, as werklike verskille in toetsangsvlakke.

(ii) Verskille in sosialisering

Die hantering van angs deur die erkenning of die ontkenning daarvan, word deur navorsers soos S.B. Sarason et al. (1960) en Deux (1977) toegeskryf aan die verskille in die wyse waarop seuns en dogters opgevoed word.

Dogters word toegelaat om uiting te gee aan hul angs. In die Westerse kultuur word dié gedragswyse as 'n "tipies vroulike"-kenmerk beskou. In dieselfde kultuur word seuns egter geleer om

nie enige "tipies vroulike"- kenmerke te demonstreer nie.

Aanvullend hierby is S.B. Sarason et al. (1960) se mening dat seuns se laer tellings op angsskale verband hou met 'n groter verdedigende ingesteldheid ten opsigte van die erkenning van angs. Sarason is van mening dat angs vir seuns ego-vreemd, maar vir dogters ego-sintonies is.

Dit het tot gevolg dat die erkenning van angs vir seuns teenstrydig is met sy siening van homself en tot defensiwiteit lei. Volgens Phillips (1962) speel die wyse waarop seuns en dogters gesosialiseer word, 'n essensiële rol in die beoordeling van die ervaring van angs as of ego-vreemd of ego-sintonies.

3.5 TOETSANGS EN INTELLIGENSIE

3.5.1 Inleiding

In 'n ondersoek van Dweck (1975) is bevind dat hoog toetsangstige kinders mislukking ten opsigte van akademiese prestasie toeskryf aan eksterne faktore, soos die moeilikheidsgraad van die vraestel, maar ook aan intellektuele onvermoë. Deffenbacher (1980) is egter van mening dat hoog toetsangstige persone se swakker akademiese prestasie nie noodwendig aan intellektuele onvermoë toegeskryf kan word nie.

Met die menings van Dweck en Deffenbacher in gedagte word die verband tussen toetsangs en intelligensie in afdeling 3.5.4

bespreek.

3.5.2 Enkele definisies van intelligensie

Volgens Wechsler is intelligensie die aggremaat of globale vermoë van die individu om doelgerig te handel, rasioneel te dink en sy omgewing doeltreffend te hanteer (In: Louw, 1982).

In die Psigologiewoordeboek word intelligensie omskryf as die vermoë om (a) abstrakte konsepte effektief te hanteer, (b) verbande in te sien en nuwe leerstof te bemeester en (c) effektief by nuwe omstandighede aan te pas (Gouws, Louw, Meyer & Plug, 1979, p. 134).

3.5.3 Intelligensie en akademiese prestasie

Navorsingsbevindinge (Van der Ploeg & Hulsof, 1984) toon dat daar 'n betekenisvolle positiewe verband tussen akademiese prestasie en intelligensie bestaan. In die skoolsituasie gebeur dit egter soms dat kinders se akademiese prestasie nie met die tellings wat hulle op intelligensieskale (soos die ASAT) behaal het, korreleer nie. Daar word na hierdie kinders as onderpresteerders verwys (S.B. Sarason et al., 1960).

S.B. Sarason et al. is van mening dat die teenstrydighede wat daar tussen intelligensie en akademiese prestasie bestaan 'n betekenisvolle probleem in skole blyk te wees. Volgens die navorser kan hierdie teenstrydigheid aan nie-intellektuele

faktore toegeskryf word. Een van hierdie nie-intellektuele faktore, wat omvattend ondersoek is, is toetsangs (Mandler & S.B. Sarason, 1952 en S.B. Sarason et al., 1960).

3.5.4 Toetsangs en intelligensie

Hoewel S.B. Sarason et al. (1960) meen dat toetsangs 'n oorsaaklike rol kan speel ten opsigte van die teenstrydigheid wat daar soms tussen intelligensie en akademiese prestasie bestaan, is hierdie moontlikheid nie verder deur hulle ondersoek nie.

Navorsers soos Zweibelson (1956) en Hill & S.B. Sarason (1966) het die verband tussen toetsangs en intelligensie ondersoek. Hulle het bevind dat toetsangs nie aan intellektuele onvermoë toegeskryf kan word nie. Uit ondersoeke van Mandler en S.B. Sarason en Hill en S.B. Sarason het die gemiddelde tellings van hul subjekte binne die grense van bo-gemiddeld (tellings van 100 en meer) geval.

Ook Van der Ploeg en Hulsof (1984) rapporteer dat die inhiberende effek van toetsangs hoofsaaklik binne die boonste grense van intelligensie (tellings vanaf 112) voorgekom het.

Deffenbacher (1980, p. 111) is van mening dat die waargenome verswakking in akademiese prestasie van die hoog toetsangstige persoon tydens evaluering nie slegs 'n artefak van vermoë is nie, want die hoog toetsangstige persoon is "not demonstratable less capable".

3.6 SAMEVATTING

Uit die ondersoeke ten opsigte van die veranderlikes innerlike dialoog, geslag, intelligensie en studiegedrag wat in hoofstuk drie bespreek is kan die volgende afleidings gemaak word:

(a) Dit blyk dat die innerlike dialoog van die hoog toetsangstige persoon oorwegend negatief is en dat daar die tendens bestaan om die gevolge van sy gedrag en motivering van sy gedrag toe te skryf aan geluk, kans, die noodlot en die invloed van betekenisvolle persone.

(b) In vergelyking met laag toetsangstige persone beskik die hoog toetsangstige persoon oor minder doeltreffende studiegewoontes.

(c) Ten opsigte van intelligensie blyk dit dat die hoog toetsangstige persoon se swakker prestasie tydens evaluering nie sondermeer aan onvermoë toegeskryf kan word nie.

(d) Navorsing ten opsigte van die verskille tussen seuns en dogters, wat die ervaring van toetsangs betref, fokus hoofsaaklik op die verskille in gemiddelde tellings wat op die toetsangsskale deur die seuns en dogters onderskeidelik behaal word.

HOOFSTUK VIER : PROSEDURE VAN DIE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n oorsig gegee oor die wyse waarop die ondersoek uitgevoer is en die meetinstrumente wat gebruik is vir die insameling van die data.

4.2 DIE ONTWERP VAN DIE ONDERSOEK

In hierdie ondersoek is gebruik gemaak van 'n vergelyking tussen twee groepe, naamlik hoog en laag toetsangstige leerlinge. Die twee groepe word vergelyk ten opsigte van intelligensie, innerlike dialoog en studiegedrag. Die veranderlike innerlike dialoog word verdeel in die kategorieë negatiewe innerlike dialoog, positiewe innerlike dialoog, innerlike dialoog:eksterne lokus van kontrole en innerlike dialoog:interne lokus van kontrole.

Die statistiese metodes van variansie-ontleding en alternatiewelik kovariansie-ontleding word gebruik.

4.3 DIE ONDERSOEKGROEP

Die ondersoek is gedoen op 154 ingeskrewe standerd ses-leerlinge (seuns en dogters) aan 'n Afrikaansmedium hoërskool. Die leerlinge was almal tussen die ouderdomme van 13 jaar nul maande en 14 jaar 11 maande.

Tydens die tweede en derde kwartale is die Opname van Studiegewoontes en -houdings (OSGH), die Toetsangsskaal vir Kinders (TASK) en die Leuenskaal vir Kinders afgeneem. Die leerlinge is ook gevra om elkeen 'n Protokol van Innerlike Dialoog te voltooi.

Leerlinge met tellings van elf en laer (laag toetsangstig) en tellings van twintig en hoër (hoog toetsangstig) op die Toetsangsskaal vir Kinders, tellings van vyf en minder op die Leuenskaal vir Kinders, en met 'n volledige stel data (tellings op die ASAT, OSGH en biografiese gegewens) is in die uiteindelijke ondersoekgroep opgeneem.

Die uiteindelijke ondersoekgroep het bestaan uit 71 proefpersone, (33 seuns en 38 dogters) tussen die ouderdomme van 13 jaar nul maande en 14 jaar 11 maande.

4.4 PROSEDURE VAN DIE ONDERSOEK

In die eerste kwartaal van 1991 is die skoolhoof genader vir toestemming om die ondersoek op die skool se standaard ses-leerlinge te doen. Reëlins is getref om alle evaluering tydens geskeduleerde voorligtingperiodes af te handel.

Die data van hierdie ondersoek is tydens die tweede en derde kwartale ingesamel. Die Toetsangsskaal (TASK), Leuenskaal, OSGH en die Protokol van Innerlike Dialoog is gedurende die twee kwartale deur die ondersoeker afgeneem.

Die intelligensietellings was beskikbaar op die kumulatiewe verslagkaart van elke leerling. Die Algemene Skolastiese Aanlegtoets (ASAT) is in die leerlinge se standaard vyf-jaar afgeneem.

Die meetinstrumente en die Protokol van Innerlike Dialoog is afgeneem op 154 leerlinge. Nadat alle data ingesamel is, is die uiteindelijke ondersoekgroep ($n = 71$) saamgestel. Die ondersoekgroep het bestaan uit hoog toetsangstige leerlinge (19 seuns en 26 dogters) en laag toetsangstige leerlinge (15 seuns en 11 dogters).

4.5 MEETINSTRUMENTE

4.5.1 Die Toetsangsskaal vir Kinders

(a) Agtergrond

Die Test Anxiety Scale for Children (TASC) is deur S.B. Sarason, Davidson, Lighthall, Waite en Ruebush (1960) saamgestel met as doel die meting van toetsangs by kinders van substanderd A tot standaard sewe.

Die TASC bestaan uit dertig items. Die items is in die formaat van vrae wat verband hou met die ervaring van toets- of eksamenverwante angs en die fisiologiese korrelate daarvan.

(b) Afneem van die toets

Die TASC kan individueel of in groepe afgeneem word. Elke item (vraag) het 'n "ja"- of "nee"- antwoord. Die subjek moet die vrae beantwoord deur óf die "ja" óf die "nee" duidelik te omkring (Johnson & Bommarito, 1971).

Vir die doel van hierdie ondersoek is die TASC in Afrikaans vertaal. Om die Toetsangsskaal vir Kinders (TASK) meer relevant te maak vir standerd ses-leerlinge is terminologiese aanpassings in vier van die items gemaak.

In items nommers vyf, tien en sestien is die term "rekenkunde" ("arithmetic") vervang met "wiskunde". In item nommer twintig is "lees" ("reading") vervang met "taalles". Die navorser is van mening dat lees as evalueringsmetode vir taalgebruik en taalvaardigheid met taalles vervang kan word. "Lees" as vak word nie in die hoërskool aangebied nie.

Sien bylaag een vir 'n voorbeeld van die TASK.

(c) Tydsbeperking

Daar is geen tydsbeperking op hierdie toets nie (Johnson & Bommarito, 1971), maar die subjekte is gevra om nie onnodige tyd met die beantwoording van die items te verspeel nie.

(d) Nasien en interpretasie van die toets

Die TASC word per hand nagesien. Volgens Sarason et al. (1960) en Johnson en Bommarito (1971) is die totale aantal "ja"-response 'n aanduiding van die vlak van toetsangs wat die subjek ervaar.

Dit blyk uit die toetangsliteratuur dat die afsnypunte vir hoog en laag toetsangstig deur die ondersoekers bepaal word. Zats en Chassin (1985) het in hul ondersoek nege en minder as nege "ja"-response geneem as die afsnypunt vir laag toetsangstigtheid en 15 en meer as 15 "ja"-response as die afsnypunt vir hoog toetsangstigtheid.

Vir hierdie ondersoek is 11 en minder as 11 "ja"-response as die afsnypunt vir laag toetsangstigtheid en tellings van 20 en meer as 20 "ja"-response as die afsnypunt vir hoog toetsangstigtheid geneem.

(e) Betroubaarheid en geldigheid

Ten opsigte van betroubaarheid rapporteer Manley en Rosemier (1972) 'n hertoetsbetroubaarheidskoëffisiënt van 0.71 en Zatz en Chassin (1985) 'n hertoetsbetroubaarheidskoëffisiënt van 0.70.

Met betrekking tot die geldigheid van die TASC is Manley en Rosemier (1972) van mening dat die TASC "superieur" is aan ander skale wat algemene of gemanifesteerde angs by kinders meet.

4.5.2 Leuenskaal vir Kinders

(a) Agtergrond

Daar is bevind dat daar kinders is wat verdedigend ingestel is ten opsigte van die erkenning van hul angstigheid. Dit mag tot gevolg hê dat hul tellings op selfbeoordelingskale soos die TASK nie 'n ware weergawe van hul vlak van toetsangs is nie. Die geldigheid van sulke kinders se tellings op die TASK kan nadelig beïnvloed word.

Om hierdie situasie die hoof te bied het Sarason et al. (1960) die Lie Scale for Children (LSC) saamgestel. Die LSC bestaan uit elf items (vrae), waarop daar tussen 'n "ja"- of "nee"-respons gekies moet word. Volgens Sarason et al. (1960) is die vrae van so 'n aard dat bykans alle kinders "ja" op hierdie vrae behoort te antwoord.

Dusek (1980) is van mening dat, deur kinders uit te skakel wie se tellings in die boonste tien persent van die LSC val, die ondersoeker 'n beperkte mate van kontrole oor die betroubaarheid van die tellings van die ondergroep kan uitoefen.

(b) Afneem van die toets

Die toets kan net soos die TASK in groepsverband of individueel afgeneem word.

Vir die doel van hierdie ondersoek is die items in Afrikaans vertaal en by die 30 vertaalde items van die TASK geïntegreer.

(c) Nasien en interpretsie van die toets

Die telling van 'n subjek op die LSK (vertaalde weergawe van die LSC) word bepaal deur die subjek se aantal "nee"-response. 'n Hoë aantal "nee"-response sou dus 'n aanduiding van 'n hoë vlak van defensiwiteit wees (Sarason et al., 1960 en Dusek, 1980).

(d) Tydsduur

Net soos by die TASK is daar geen tydsbeperking op die LSK nie.

4.5.3 Die Opname vir Studiegewoontes en -houdings

(a) Agtergrond

Die Opname vir Studiegewoontes en -houdings (OSGH) is gebaseer op die Survey of Study Habits and Attitudes-vraelys van W.F. Brown en W.H. Holtzman. Die OSGH is deur die Instituut vir Psigometrie se navorsing van die R.G.N. vir Afrikaanssprekende Suid-Afrikaanse Hoërskoolleerlinge vertaal, aangepas en gestandaardiseer (Du Toit, 1974).

Die OSGH is ontwikkel vir die evaluering van studiemetodes, motivering vir studie en bepaalde houdings ten opsigte van skoolastiese aktiwiteite wat in die klaskamer belangrik is.

(b) Afneem van die toets

Die OSGH kan enige tyd van die jaar afgeneem word en is geskik om op òf individue òf op groepe toegepas te word.

Die vraelys bestaan uit 100 items wat in vier skale ingedeel word. Die gesamentlike telling vir die skale Vermyding van uitstel (VU) en Werkmetode (WM), gee 'n aanduiding van die leerlinge se studiegewoontes (SG). Die gesamentlike telling van die skale Aanvaarding van onderwys (AO) en Onderwyser-goedkeuring (OG) weerspieël die leerling se studiehouding (SH).

Dit word van die subjekte verwag om hul studiegedrag met behulp van 'n vyfpunt skaal (1 = byna nooit; 5 = byna altyd) te beoordeel.

(c) Nasien en interpretasie van die OSGH

Die OSGH kan met 'n optiese-merkleser of per hand nagesien word.

Volgens Du Toit (1974) word hoë tellings op die OSGH beskou as 'n aanduiding van doeltreffende studiegewoontes en 'n gunstige ingesteldheid ten opsigte van verwante aktiwiteite.

(d) Tydsduur.

Daar is geen tydsbeperking op die OSGH nie, maar die subjekte word versoek om die vrae so gou en akkuraat as moontlik te

beantwoord.

(e) Betroubaarheid en geldigheid

Die betroubaarheidskoëffisiënt vir die vier hoofskale van die OSGH, bereken volgens verskillende metodes, was in die orde van 0.70 en 0.80 en hoër en kan dus as bevredigend beskou word.

Die geldigheidskoëffisiënte vir die vier hoofskale is verkry deur leerlinge se tellings op die vier skale met hul eksamenuitslae te korreleer. Die groot getal hoogsbeduidende korrelasies tussen OSGH-tellings en eksamenuitslae gee 'n gunstige aanduiding van die OSGH se geldigheid.

4.5.4 Die Algemene Skolastiese Aanlegtoets

(a) Agtergrond

Die Algemene Skolastiese Aanlegtoets (ASAT) is 'n omvattende hersiening van die Nuwe Suid-Afrikaanse Groeptoets (NSAGT), die Group Test for Indian South Africans en die Groeptoets vir Kleurlinge (Claassen, 1987).

Die ASAT (Intermediêr) is ontwikkel vir sowel Afrikaans- as Engelssprekende leerlinge in Blanke-, Kleurling- en Indiërskole in die RSA tussen die ouderdomme van 11 jaar 0 maande en 14 jaar 11 maande (Claassen, 1987).

Die items van die ASAT word in simboolvorm aangebied en bestaan uit woorde, syfers of figure. Die items is in homogene subtoetse gegroepeer. Daar is tans sewe subtoetse, naamlik Woordanalogieë, Verbale Redenering, Getalprobleme, Getalrye, Figuuranalogieë, Woordpare en Patroonvoltooiing. Hierdie subtoetse word saamgegroepeer in verbale subtoetse (woorde kom in die items voor) en nie-verbale subtoetse (woorde kom nie in die items voor nie) (Claassen, 1987).

(b) Afneem van die ASAT

Die ASAT kan individueel of op groepe leerlinge afgeneem word. Om behoorlike rapport en toesig te verseker word aanbeveel dat groepe uit nie meer as dertig persone bestaan nie. Die toets kan enige tyd van die jaar afgeneem word.

Die afneem van die toets word voorafgegaan deur 'n inleidende praatjie en verduidelikings word voor elke subtoets gegee.

(c) Nasien van die ASAT

Die aparte antwoordblad kan deur 'n optiese leser of per hand nagesien word.

Die totale roupunt word bereken vir die verbale en nie-verbale subtoetse. Die roupunkte word deur middel van normtabelle (volgens ouderdom) omgesit na 'n Nie-Verbale IK, Verbale IK en 'n Totale IK.

(d) Tydsduur

Die totale toetstyd van die ASAT is 104 minute (1 uur en 44 minute). Die toetstyd van die verskillende subtoetse is soos volg: Woordanalogieë - 10 minute, Getalrye - 15 minute, Verbale Redenering - 22 minute, Patroonvoltooiing - 13 minute, Getalprobleme - 24 minute, Figuuranalogieë - 10 minute en Woordpare - 10 minute.

(e) Betroubaarheid en geldigheid

Die betroubaarheidskoëffisiënte vir die verbale, nie-verbale en totale IK-tellings vir die opeenvolgende eenjaar-ouderdomsgroepe van 11 tot 14 jaar is gelyk aan of hoër as 0.92.

Die hertoets-betroubaarheidskoëffisiënte vir standaard vyf-leerlinge se verbale, nie-verbale en totale IK-tellings was almal hoër as 0.89.

Vir die evaluering van die ASAT se geldigheid, is vir die standers ses-leerlinge in die normsteekproef, korrelasies bereken tussen intelligensie, skolastiese prestasietoetse en die eksamenuitslae in 'n aantal vakke.

Hierdie korrelasies was almal hoër as 0.40 en bewys dat intelligensie, soos wat dit deur die ASAT gemeet word, wel skolastiese prestasie kan voorspel (Owen & Taljaard, 1988).

4.5.5 Die Protokol van Innerlike Dialoog

(a) Agtergrond en Rasionaal

Innerlike dialoog is 'n spesifieke aspek van 'n persoon se kognitiewe prosesse. Deur toegang te verkry tot die persoon se innerlike dialoog word die navorser in staat gestel om die inhoud van die persoon se denke te evalueer. Op hierdie wyse kan afleidings gemaak word ten opsigte van die aard (positief of negatief) van die persoon se denke.

In die meeste ondersoeke ten opsigte van innerlike dialoog is van gestruktureerde tegnieke soos "thought checklists", gebruik gemaak (Kendall & Kogerski, 1979 en Blankstein, Toner & Flett, 1989).

Volgens Blankstein et al. (1989) het hierdie gestruktureerde tegnieke bepaalde leemtes, naamlik:

(i) Daar word van die respondente verwag om 'n keuse te maak uit 'n aantal vasgestelde, voorafgeselekteerde items. Blankstein et al. (1989) is van mening dat die wyse waarop 'n onderzoeker toetsangs konseptualiseer 'n effek op sy keuse van items kan hê. Dit mag tot gevolg hê dat die werklike inhoud van die respondent se denke nie weerspieël word nie.

(ii) Blankstein et al. (1989) is ook van mening dat daar in die gestruktureerde tegnieke van die respondente verwag word om 'n

keuse uit items te maak wat slegs 'n benaderde weergawe van sy werklike denke kan wees.

In die lig van die voorafgaande stel Blankstein et al. (1989) voor dat daar van ongestruktureerde tegnieke gebruik gemaak word in ondersoeke met betrekking tot die kognitiewe prosesse van 'n persoon. Ongestruktureerde tegnieke kan 'n meer direkte en ware weergawe van die persoon se denke bied, aldus Blankstein et al. (1989).

(b) Doel van die Protokol van Innerlike Dialoog

Die Protokol van Innerlike Dialoog word aangewend as 'n hulpmiddel in die evaluering van die inhoud van die proefpersone se denke.

Met behulp van die Protokol is die ondersoeker in staat gestel om 'n monster van die proefpersone se innerlike dialoog te bekom wat op 'n objektiewe wyse (met behulp van 'n onafhanklike beoordeelaar) beoordeel kon word.

(c) Ontwikkeling van die Protokol van Innerlike Dialoog

Die Protokol van Innerlike Dialoog is 'n ongestruktureerde instrument wat deur die ondersoeker self ontwikkel is vir hierdie ondersoek.

Die formaat van die Protokol is gebaseer op die resultate van 'n

loodsondersoek. Die doel van hierdie ondersoek was die evaluering van die toepasbaarheid van die Protokol en die duidelikheid van die instruksies.

Vir die loodsondersoek is 'n groep van tien standerd sewe-leerlinge gebruik. Daar is besluit om standerd sewe leerlinge by die loodsondersoek te betrek aangesien die ondersoeker blootstelling aan die Protokol by die uiteindelijke ondersoeksgroep (standerd ses-leerlinge) wou voorkom. Na afhandeling van die loodsondersoek en die evaluering van die terugvoer (deur die deelnemers aan die loodsondersoek) is daar besluit om die oorspronklike formaat van die Protokol te behou.

Die Protokol van Innerlike Dialoog bestaan uit 24 bladsye (A4-grootte). Op die voorblad word voorsiening gemaak vir biografiese besonderhede soos die naam van die proefpersoon, geslag, standerd en geboortedatum.

Die Protokol is so ingedeel dat daar voorsiening gemaak is vir 'n tydspanne voor, gedurende en na skool. Die tydsduur van die indelings was onderskeidelik een, ses en twee ure. 'n Tydperk van nege uur per dag vir drie dae is op hierdie wyse in beslag geneem. By elk van hierdie periodes moes die proefpersoon 'n minimum van vyf gedagtes neerskryf.

Vir 'n voorbeeld van die formaat en instruksies van die Protokol van Innerlike Dialoog sien bylaag 2.

(d) Afneem van die Protokolle

Die samestelling en die formaat van die Protokol vir Innerlike Dialoog is reeds in afdeling 4.5.5.3 bespreek.

Een geskeduleerde voorligtingperiode is gebruik om die proefpersone te motiveer en te oriënteer met betrekking tot die voltooiing van die protokolle.

Die leerlinge is gevra om hul gedagtes oor 'n tydperk van drie dae neer te skryf. Na afloop hiervan is 71 protokolle aan 'n vooraf opgeleide beoordeelaar oorhandig om gekodeer te word. Vier kategorieë, naamlik negatiewe -, positiewe -, en innerlike dialoog en interne- en eksterne lokus van kontrole: innerlike dialoog, is geskep waarvolgens die proefpersone se gedagtes gekodeer kon word.

(e) Kodering van die Protokolle

Die proefpersone se gedagtes op die protokolle is deur 'n onafhanklike beoordelaar gekodeer. Die beoordelaar is deur die onderzoeker georiënteer in die gebruik van die vier kategorieë. Om subjektiwiteit in die beoordeling van die protokolle uit te skakel, is die beoordelaar nie ten opsigte van die doel van die onderzoek ingelig nie.

Die omskrywing van die kategorieë is gebaseer op 'n ondersoek van Manning & Payne (1988) en die omskrywing van die terme eksterne

en interne lokus van kontrole soos deur Rotter (1966).

Die kategorieë kan soos volg omskryf word:

(i) Innerlike dialoog wat selfversekerdheid, optimisme, lof en plesier uitdruk, is as "positief" beoordeel.

(ii) Innerlike dialoog wat 'n gebrek aan selfvertroue, pessimisme of algemene ongemaklikheid uitdruk, is as "negatief" beoordeel.

(iii) Die kategorie "neutraal" is geskep vir dialoog wat nie as positief of negatief beoordeel kon word nie.

(iv) Innerlike dialoog waar daar by die proefpersoon 'n persepsie was dat gebeure of die gevolge van gedrag kontingent aan eie dade of gedrag is, is as "interne lokus van kontrole" beoordeel.

(v) By innerlike dialoog waar die oorsaak en gevolge van gedrag hoofsaaklik toegeskryf is aan geluk, kans en die gevolg van die invloed van ander persone (soos maats, onderwysers en ouers), is as "eksterne lokus van kontrole" beoordeel.

(vi) 'n Kategorie "neutraal" is geskep vir innerlike dialoog wat nie as interne- of eksterne lokus van kontrole beoordeel kon word nie.

Na die kodering van die leerlinge se interne dialoog is die

persentasie negatiewe, positiewe, interne- en eksterne lokus van kontrole-gedagtes vir elke protokol bereken. Vir die doel van hierdie studie is die aantal gedagtes binne elk van die kategorieë uitgedruk as 'n persentasie van die totale aantal stellings op die protokol van elke proefpersoon.

HOOFSTUK VYF: DIE AANBIEDING EN INTERPRETASIE VAN DIE RESULTATE

5.1 INLEIDING

Die doelstelling van hierdie studie is die vergelyking van 'n groep hoog toetsangstige leerlinge met 'n groep laag toetsangstige leerlinge ten opsigte van innerlike dialoog, intelligensie en studiegewoontes en -houdings.

In hierdie hoofstuk word die resultate van hierdie ondersoek weergegee en word die interpretasie van die gegewens uiteengesit. Die onderskeie veranderlikes wat ondersoek is, word in tabelle 1 tot 7 en figure 1 tot 7 uiteengesit.

(a) Verwerking van die gegewens

Die statistiese metodes van variansie-ontleding en kovariansie-ontleding is in die ondersoek gebruik. Alle bewerkings is gedoen met behulp van die statistiekprogram MINITAB.

(b) Voorstelling van die gegewens

Tabelle 1 tot 7 bevat die volgende gegewens:

Tabel 1 gee die aantal (n), die gemiddelde totaaltellings op die ASAT en die standaardafwykings van die twee gesamentlike groepe (laag en hoog toetsangstig) en die laag en hoog toetsangstige seuns en dogters.

Tabel 2 gee die aantal (n), die gemiddelde persentasie negatiewe gedagtes op die Protokol van Innerlike Dialoog en die standaardafwykings van die twee gesamentlike groepe en die laag en hoog toetsangstige seuns en dogters.

Tabel 3 gee die aantal (n), die gemiddelde persentasie positiewe gedagtes op die Protokol van Innerlike Dialoog en die standaardafwykings van die twee hoofgroepe en die laag en hoog toetsangstige seuns en dogters.

Tabel 4 gee die aantal (n), die gemiddelde persentasie innerlike lokus van kontrole-gedagtes op die Protokol van Innerlike Dialoog en die standaardafwykings van die twee gesamentlike groepe en die laag en hoog toetsangstige seuns en dogters.

Tabel 5 gee die aantal (n), die gemiddelde persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes op die Protokol van Innerlike Dialoog en die standaardafwykings van die twee gesamentlike groepe en die laag en hoog toetsangstige seuns en dogters.

Tabel 6 gee die aantal (n), die gemiddelde en die standaardafwykings van die gesamentlike groepe en die laag en hoog toetsangstige seuns en dogters se tellings op die subskaal Studiegewoontes van die OSGH.

Tabel 7 gee die aantal (n), die gemiddelde en die standaardafwykings van die twee gesamentlike groepe en die laag en hoog toetsangstige seuns en dogters se tellings op die

subskaal Studiehoudings van die OSGH.

5.2 VERGELYKING VAN HOOG EN LAAG TOETSANGSTIGE LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN IK-TELLINGS

Tabel 1: Gemiddelde IK-tellings van die hoog en laag
toetsangstige leerlinge

	LTA	HTA	Totaal
Dogters	11	26	37
	113.73	95.31	100.78
	11.97	8.43	12.73
Seuns	15	19	34
	108.53	103.95	105.97
	9.13	8.73	9.07
Totaal	26	45	71
	110.73	98.96	103.27
	10.53	9.49	11.53

Opsomming van variansie-ontleding van totale tellings op die ASAT

Bron	DF	Seq SS	Adj SS	F	P
geslag	1	476.7	47.7	0.56	0.458
LTA/HTA	1	2029.3	2128.4	24.28	0.000
geslag*LTA/HTA	1	769.6	769.6	8.97	0.004

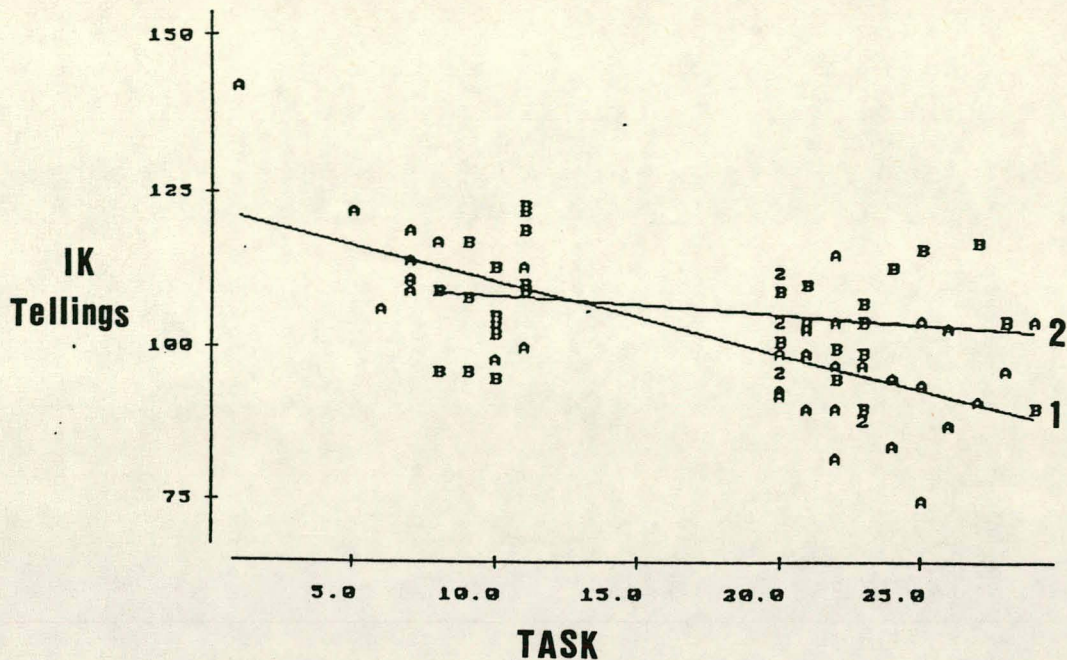
Uit 'n vergelyking van die twee gesamentlike groepe se totaal-tellings op die ASAT (IK-tellings) blyk dit dat die verskil tussen die gemiddelde IK-tellings van die hoog toetsangstige groep en die laag toetsangstige groep beduidend is: $F=24.28$, $p=0.000 < 0.05$. Die gemiddelde IK-telling van die laag toetsangstige groep was hoër as die gemiddelde IK-telling van die

hoog toetsangstige groep.

In die vergelyking is daar nie 'n beduidende effek vir geslag geïdentifiseer nie en is bevind dat die verskil tussen die seuns en die dogters wat gemiddelde IK-tellings betref nie beduidend was nie: $F = 0.56$, $p = 0.458 > 0.05$.

Daar is wel 'n beduidende geslag x toetsangs-interaksie geïdentifiseer: $F=8.97$, $p=0.004 < 0.05$. Die verskil tussen die gemiddelde IK-tellings van die hoog en laag toetsangstige dogters was beduidend groter as die verskil tussen die gemiddeldes van die hoog en laag toetsangstige seuns.

Aanvullend tot die vergelyking van die gemiddelde IK-tellings van die hoog en laag toetsangstige leerlinge, is 'n ondersoek gedoen met saamgegroepeerde data; tellings op die ASAT versus tellings op die TASK. Figuur 1 is 'n tweedimensionele voorstelling van die verspreiding van totale tellings op die ASAT versus totale tellings op die TASK.



Figuur 1: IK-tellings vs tellings op TASK

A = dogters B = seuns

1 = dogters 2 = seuns

'n Kovariansie-ontleding is gedoen op die saamgegroepeerde data. In die geheel is 'n beduidende effek ($F=24.98, p=0.000<0.05$) vir toetsangs geïdentifiseer. Indien daar nie 'n beduidende effek vir toetsangs was nie, sou die helling van die regressielyn gelyk wees aan nul.

Om die effek van toetsangs vir onderskeidelik die seuns (LTA en HTA) en die dogters (HTA en LTA) te ondersoek, is 'n t-toets vir die beduidendheid van die regressielyne se hellings gedoen. Hierdie ondersoek het die volgende resultate gelewer: seuns- $t = -1.36, p = 0.179 > 0.05$ en dogters - $t = -6.14, p=0.000<0.05$. Die helling van die regressielyn van die dogters was beduidend.

Met die vergelyking van die gemiddelde IK-tellings van die seuns en die dogters is daar nie 'n beduidende geslagsverskil gevind nie. Uit 'n ontleding van die saamgegroepeerde data blyk dit dat die seuns en die dogters se regressielyne se afsnypunte op die Y-as beduidend verskil: $F = 8.55$, $p = 0.005 < 0.05$. Hierdie verskil tussen die hellings van die regressielyne stem ooreen met die geïdentifiseerde geslag x toetsangs-interaksie in die variansie-ontleding.

Uit hierdie ondersoek (die vergelyking van gemiddelde tellings en kovariansie-ontleding van die saamgegroepeerde data) blyk dit dat IK-tellings omgekeerd eweredig aan tellings op die TASK is. Ten opsigte van die twee gesamentlike groepe blyk dit dat die HTA-groep, in vergelyking met die LTA-groep, oorwegend laer tellings op die ASAT behaal het. Tussen die gemiddelde IK-tellings van die HTA-dogters en LTA-dogters was daar 'n beduidend groter verskil as tussen die HTA-seuns en LTA-seuns.

Die resultate van hierdie ondersoek stem nie ooreen met die resultate van soortgelyke ondersoeke (Mandler & S.B. Sarason, 1952; S.B. Sarason et al., 1960 en De Man, Hall & Stout, 1990) nie. In die ondersoeke van hierdie navorsers was daar nie 'n beduidende verskil tussen die hoog en laag toetsangstige groepe ten opsigte van IK-tellings nie. In die ondersoeke van die bogenoemde navorsers is daar nie 'n onderskeid tussen seuns en dogters getref nie.

Uit die vergelyking van die gesamentlike groepe blyk dit dat die

geïdentifiseerde tendens van die IK-tellings en tellings op die TASK (figuur 2) van die HTA-seuns en LTA-seuns ooreenstem met die bevindinge van Mandler en Sarason (1952), Sarason et al. (1960) en De Man, Hall en Stout (1990).

5.3 VERGELYKING VAN DIE HOOG EN LAAG TOETSANGSTIGE LEERLINGE SE INNERLIKE DIALOOG: NEGATIEWE INNERLIKE DIALOOG

Tabel 2: Gemiddelde persentasie negatiewe gedagtes van hoog en laag toetsangstige leerlinge

	LTA	HTA	Totaal
Dogters	11	26	37
	20.909	37.500	32.568
	7.341	9.052	11.444
Seuns	15	19	34
	26.867	30.263	28.765
	9.288	7.187	8.228
Totaal	26	45	71
	26.346	34.444	30.746
	8.881	8.986	10.146

Opsomming van variansie-ontleding van persentasie negatiewe innerlike dialoog op die Protokol van Innerlike Dialoog.

Bron	DF	Seq SS	Adj SS	F	P
geslag	1	256.24	6.58	0.09	0.761
lta/hta	1	1524.27	1606.54	22.78	0.000
geslag*lta/hta	1	700.10	700.10	9.93	0.002

'n Variansie-ontleding van hoog en laag toetsangstige leerlinge se persentasie negatiewe gedagtes op die Protokol van Innerlike Dialoog toon dat daar tussen die hoog toetsangstige groep en die laag toetsangstige groep 'n beduidende verskil bestaan:

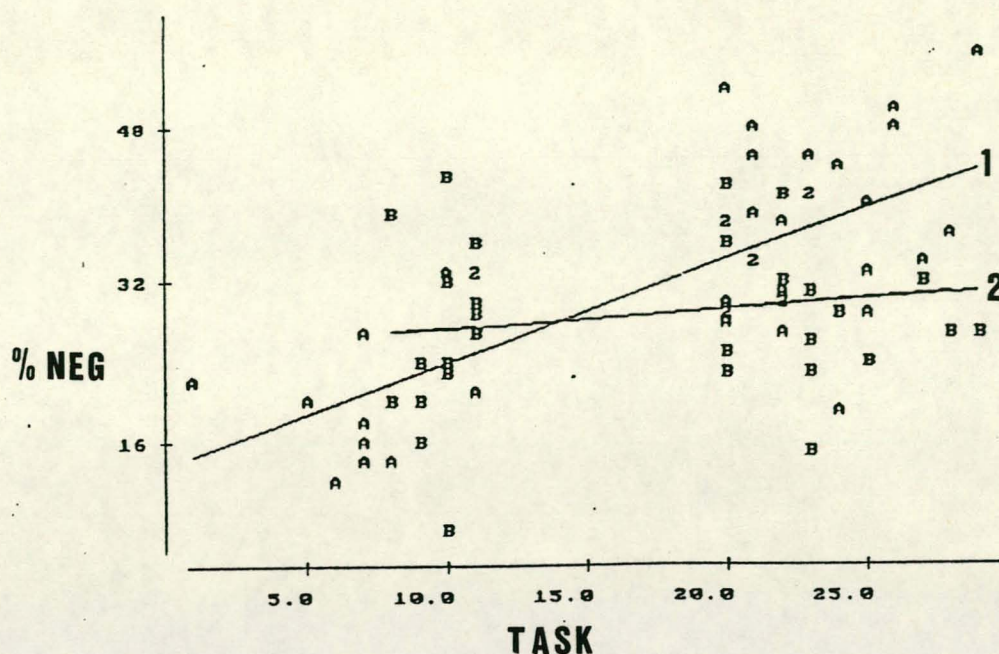
$F = 22.78$, $p = 0.000 < 0.05$. By die hoog toetsangstige groep is

daar 'n beduidend groter persentasie negatiewe gedagtes geïdentifiseer.

In die vergelyking van gemiddeldes is daar nie 'n beduidende effek vir geslag geïdentifiseer nie: $F=0.09$, $p=0.761 > 0.05$. 'n Beduidende geslag x toetsangs-interaksie is geïdentifiseer: $F=9.93$, $p=0.002 < 0.05$. Die verskil tussen die HTA-dogters en die LTA-dogters se gemiddelde persentasie negatiewe innerlike dialoog was beduidend groter as die verskil tussen die gemiddelde persentasies van die HTA-seuns en LTA-seuns.

Aanvullend tot die vergelyking van die gemiddelde persentasie negatiewe innerlike dialoog van HTA-leerlinge en LTA-leerlinge is 'n ondersoek gedoen met saamgegroepeerde data: persentasie negatiewe innerlike dialoog versus tellings op die TASK.

Figuur 2 is 'n tweedimensionele voorstelling van die verspreiding van die saamgegroepeerde data: persentasie negatiewe innerlike dialoog versus tellings op die TASK.



Figuur 2: Persentasie negatiewe gedagtes vs tellings op TASK

A = dogters

B = seuns

1 = dogters

2 = seuns

In 'n kovariansie-ontleding van die saamgegroepeerde data is in die geheel 'n beduidende effek vir toetsangs geïdentifiseer: $F=20.42$, $p=0.000 < 0.05$. Indien daar nie hierdie effek was nie, sou die hellings van die regressielyne gelyk gewees het aan nul. Uit figuur 2 blyk dit dat hoë tellings op die TASK met hoër persentasies negatiewe innerlike dialoog geassosieer word.

Om die effek van toetsangs vir seuns en dogters te ondersoek, is 'n t-toets vir die beduidendheid van die regressielyne se hellings gedoen. Die helling van die regressielyn van die seuns was nie beduidend nie: $t = 0.93$, $p = 0.356 > 0.05$. Die helling van die regressielyn van die dogters was egter beduidend: $t = 5.90$, $p = 0.000 < 0.05$.

Tussen die twee geslagte se afsnypunte op die Y-as is 'n beduidende verskil geïdentifiseer: $F=5.31$, $p=0.024 < 0.05$. Ten opsigte van die hellings van die regressielyne vir die twee geslagte is ook 'n beduidende verskil geïdentifiseer, $F=9.61$, $p=0.003 < 0.05$. Hierdie verskil tussen die hellings van die regressielyne stem ooreen met die beduidende interaksie tussen geslag en toetsang wat in die variansie-ontleding geïdentifiseer is.

Uit hierdie ondersoek (die vergelyking van die gemiddeldes en kovariansie-ontleding van die saamgegroepeerde data) blyk dit dat die persentasie negatiewe innerlike dialoog eweredig aan tellings op die TASK is. Ten opsigte van die twee gesamentlike groepe blyk dit dat daar by die HTA-groep, in vergelyking met die LTA-groep, oorwegend meer negatiewe gedagtes geïdentifiseer is. Die geïdentifiseerde tendens was nie dieselfde by die seuns en die dogters nie.

5.4 VERGELYKING VAN HOOG EN LAAG TOETSANGSTIGE
LEERLINGE SE INNERLIKE DIALOOG: POSITIEWE
INNERLIKE DIALOOG

Tabel 3: Gemiddelde persentasie positiewe gedagtes van
hoog en laag toetsangstige leerlinge

	LTA	HTA	Totaal
Dogters	11	26	37
	26.273	14.385	17.919
	5.951	5.068	7.617
Seuns	15	19	34
	26.133	20.053	22.735
	10.649	6.258	8.881
Totaal	26	45	71
	26.192	16.778	20.225
	8.814	6.215	8.538

Opsomming van variansie-ontleding van persentasie positiewe innerlike dialoog op die Protokol van Innerlike Dialoog

Bron	DF	Seq SS	Adj SS	F	P
geslag	1	411.02	122.92	2.50	0.118
lta/hta	1	1266.73	1298.43	26.45	0.000
geslag*lta/hta	1	135.63	135.63	2.76	0.101

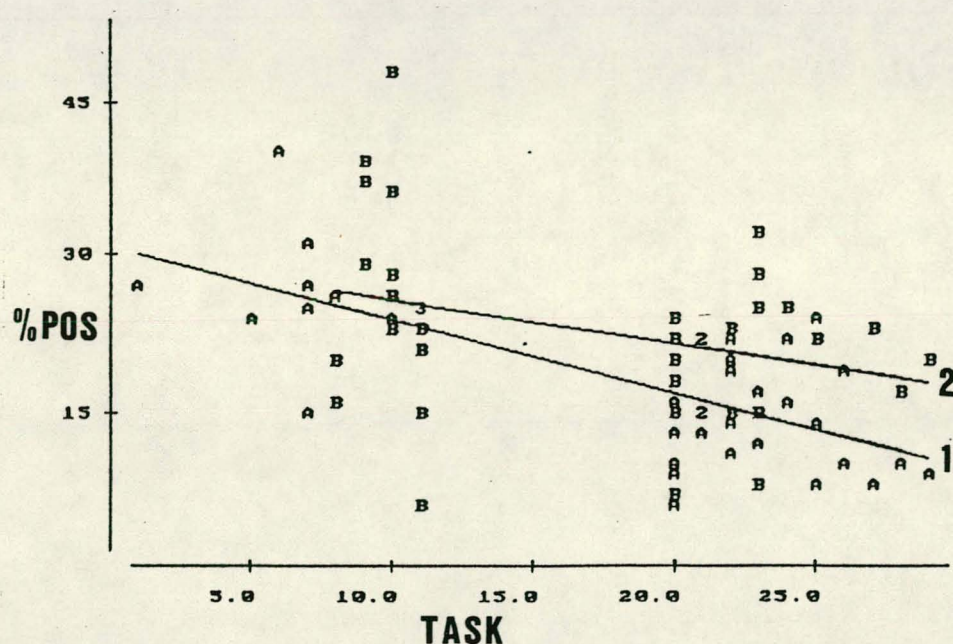
Uit hierdie vergelyking blyk dit dat daar 'n beduidende verskil tussen die hoog en laag toetsangstige groepe is:

$F = 26.45$, $p = 0.000 < 0,05$. Wat positiewe innerlike dialoog betref, is by die hoog toetsangstige groep 'n beduidend kleiner persentasie positiewe gedagtes op die Protokolle geïdentifiseer.

Volgens 'n vergelyking van die gemiddeldes was daar tussen die

geslagte nie 'n beduidende verskil nie: $F=2.50, p=0.113 > 0.05$. Daar was volgens hierdie ontleding geen beduidende geslag x toetsangs-interaksie nie: $F=2.76, p=0.101 > 0.05$.

Aanvullend tot die vergelyking van die gemiddelde persentasie positiewe innerlike dialoog van hoog en laag toetsangstige leerlinge is 'n ondersoek gedoen op die saamgegroepeerde data; persentasie positiewe innerlike dialoog versus tellings op die TASK. Figuur 3 is 'n twee dimensionele voorstelling van hierdie saamgegroepeerde data.



Figuur 3: Persentasie positiewe gedagtes vs tellings op TASK

A = dogters B = seuns

1 = dogters 2 = seuns

'n Kovariansie-ontleding van die saamgegroepeerde data dui aan dat daar in die geheel 'n beduidende effek vir toetsangs was: $F = 22.41, p = 0.000 < 0.05$. Om die effek van toetsangs vir seuns

en dogters te ondersoek, is 'n t-toets vir die beduidendheid van die regressielyne se hellings gedoen. Die hellings van die regressielyne vir onderskeidelik die seuns ($t = -2.32$, $p = 0.024$) en die dogters ($t = -4.59$, $p = 0.000 < 0.05$) was beduidend.

Die afsnypunte van die regressielyne van die twee geslagte op die Y-as verskil nie beduidend nie: $F = 0.04$, $p = 0.846 > 0.05$. Daar was ook nie 'n beduidende verskil tussen die hellings van die regressielyne van onderskeidelik die seuns en die dogters nie: $F = 0.04$, $p = 0.864 > 0.05$. Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat daar volgens hierdie ontleding nie 'n beduidende verskil tussen die geslagte ten opsigte van persentasie positiewe gedagtes op die Protokolle bestaan nie.

Uit hierdie ondersoek (die vergelyking van gemiddeldes en kovariansie-ontleding van die saamgegroepeerde data) blyk dit dat daar met 'n toename in tellings op die TASK 'n daling in persentasie positiewe gedagtes was. Hoë tellings op die TASK word met laer persentasies positiewe gedagtes op die Protokolle geassosieer. Hierdie tendens was dieselfde by seuns en dogters.

5.5 VERGELYKING VAN HOOG EN LAAG TOETSANGSTIGE
LEERLINGE SE INNERLIKE DIALOOG: INTERNE LOKUS VAN
KONTROLE

Tabel 4: Gemiddelde persentasie interne lokus van
kontrole-gedagtes

	LTA	HTA	Totaal
Dogters	11	26	37
	21.364	19.346	19.946
	7.903	7.782	7.764
Seuns	15	19	34
	26.467	18.316	21.912
	7.009	9.770	9.475
Totaal	26	45	71
	24.308	18.911	20.887
	7.688	8.586	8.620

Opsomming van die variansie-ontleding van persentasie interne lokus van kontrole-gedagtes op die Protokol van Innerlike Dialoog

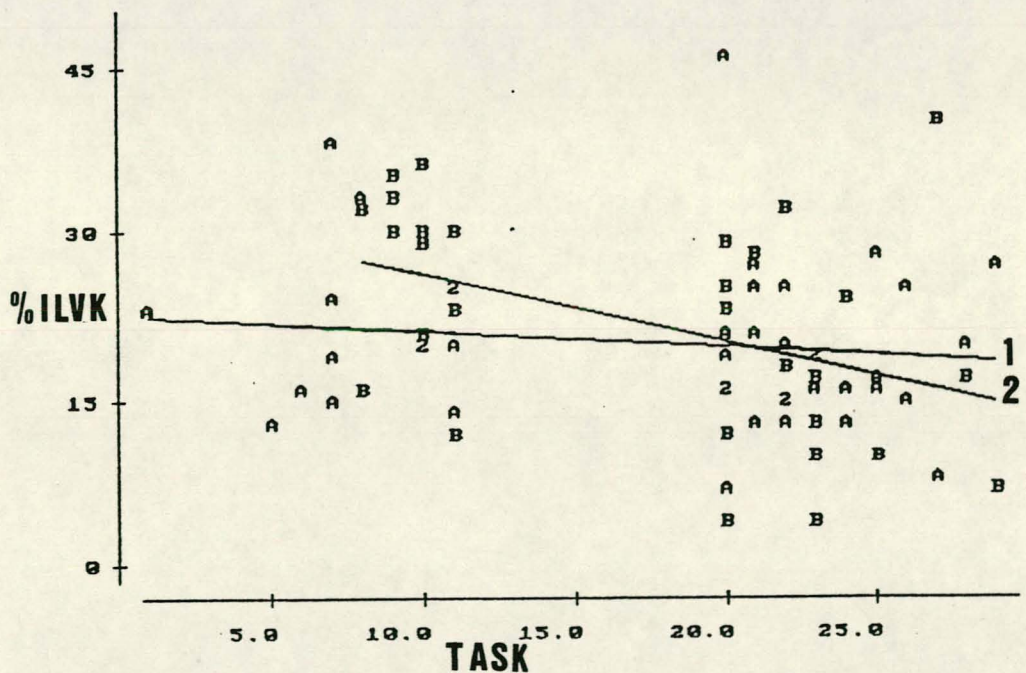
Bron	DF	Seq SS	Adj SS	F	P
geslag	1	68.47	66.70	0.98	0.325
lta/hta	1	437.08	415.80	6.13	0.016
geslag*lta/hta	1	151.28	151.28	2.23	0.140

'n Vergelyking van die gesamentlike groepe se persentasie interne lokus van kontrole-gedagtes op die Protokolle dui daarop dat die twee groepe se gemiddelde persentasies beduidend van mekaar verskil: $F = 6.13$, $p = 0.016 < 0.05$. Die laag toetsangstige groep se gemiddelde persentasie interne lokus van kontrole-gedagtes was hoër as die gemiddelde persentasie van die hoog toetsangstige groep.

Volgens hierdie ondersoek was daar nie 'n beduidende verskil tussen die twee geslagte nie: $F=0.98$, $p=0.325 > 0.05$. Daar was nie 'n beduidende geslag x toetsangs-interaksie nie:

$F = 2.23$, $p = 0.140 > 0.05$.

Aanvullend tot die vergelyking van die gemiddelde persentasies van die twee gesamentlike groepe, is daar 'n ondersoek met die saamgegroepeerde data: persentasie interne lokus van kontrole versus tellings op die TASK, gedoen. Figuur 4 is 'n tweedimensionele voorstelling van die saamgegroepeerde data.



Figuur 4: Persentasie ILVK vs tellings op TASK

A = dogters B = seuns

1 = dogters 2 = seuns

Deur middel van 'n kovariansie-ontleding op die saamgegroepeerde data is in die geheel 'n beduidende effek vir toetsangs geïdentifiseer: $F = 7.38$, $p = 0.008 < 0.05$. Om die effek van

toetsangs vir seuns en dogters afsonderlik te ondersoek, is 'n t-toets vir die beduidendheid van die regressielyne se hellings vir seuns en dogter onderskeidelik gedoen. Hierdie ondersoek het die volgende resultate gelewer: seuns ($t = -2.89$, $p = 0.005 < 0.05$) en dogters ($t = -0.79$, $p = 0.433 > 0.05$). Die helling van die regressielyn van die seuns was beduidend, maar die dogters se regressielyn-helling was nie beduidend nie.

Hierdie ondersoek toon ook dat die seuns en die dogters se afsnypunte op die Y-as beduidend van mekaar verskil: $F = 3.50$, $p = 0.066 < 0.05$. Die verskil tussen die hellings van die regressielyne van die seuns en die dogters het beduidend verskil: $F = 2.89$, $p = 0.094 < 0.05$. Ten opsigte van die veranderlike interne lokus van kontrole-gedagtes het die kovariansie-ontleding 'n verskil tussen die geslagte geïdentifiseer.

Uit hierdie ondersoek blyk dit dat die persentasie interne lokus van kontrole gedagtes omgekeerd eweredig aan die tellings op die TASK is. Daar is by die hoog toetsangstige groep beduidend minder interne lokus van kontrole gedagtes geïdentifiseer as by die laag toetsangstige groep. Die kovariansie-ontleding se resultate ten opsigte van die twee geslagte verskil van die vergelyking van die gemiddeldes se resultate ten opsigte van die saamgegroepeerde data waar by die HTA-seuns 'n beduidend laer persentasie interne lokus van kontrole-gedagtes geïdentifiseer is.

5.6 VERGELYKING VAN HOOG EN LAAG TOETSANGSTIGE
LEERLINGE TEN OPSIGTE VAN INNERLIKE
DIALOOG; EKSTERNE LOKUS VAN KONTROLE

Tabel 5: Gemiddelde persentasie eksterne lokus van
kontrole-gedagtes

	LTA	HTA	Totaal
Dogters	11 26.54 7.30	26 43.73 9.38	37 38.62 11.80
Seuns	15 44.73 14.23	19 41.11 9.86	34 42.71 11.93
Totaal	26 37.04 14.79	45 42.62 9.56	71 40.58 11.95

Opsomming van variansie-ontleding van persentasie eksterne lokus van kontrole gedagtes op die Protokol vir Innerlike Dialoog

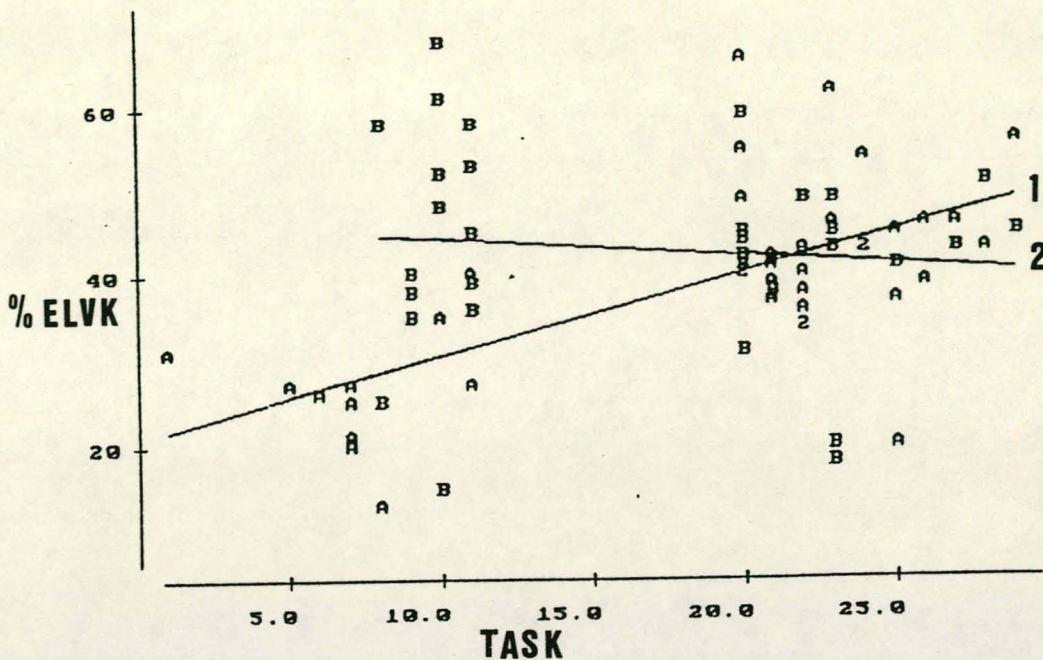
Bron	DF	Seq SS	Adj SS	F	P
geslag	1	295.6	973.9	8.92	0.004
lta/hta	1	651.1	739.1	6.77	0.011
geslag*lta/hta	1	1742.1	1742.1	15.96	0.000

'n Vergelyking van die gesamentlike groepe se gemiddelde persentasies eksterne lokus van kontrole-dialoog, toon dat daar tussen die gemiddelde persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes van die hoog en laag toetsangstige groepe 'n beduidende verskil is: $F=6.77$, $p=0.011 < 0.05$. Uit hierdie tabel blyk dit dat daar by die hoog toetsangstige groep 'n groter persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes as by die laag

toetsangastige groep geïdentifiseer is.

Daar was 'n beduidende verskil tussen die seuns en die dogters: $F = 8.92$, $p = 0.004 < 0.05$. Die beduidende verskil tussen die geslagte word gekwalifiseer deur 'n beduidende geslag \times toetsangs-interaksie: $F=15.96$, $p=0.000 < 0.05$. Hoog en laag toetsangstige seuns het nie beduidend verskil ten opsigte van die gemiddelde persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes nie, maar hoog toetsangstige dogters het 'n beduidend hoër persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes as die laag toetsangstige dogters gehad.

Aanvullend tot die vergelyking van hoog en laag toetsangstige leerlinge se persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes, is daar 'n ondersoek gedoen met saamgegroepeerde data: persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes versus tellings op die TASK. Figuur 5 is 'n tweedimensionele voorstelling van die verspreiding van die persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes versus tellings op die TASK.



Figuur 5: Persentasie ELVK vs tellings op TASK

A = dogters

B = seuns

1 = dogters

2 = seuns

'n Kovariansie-ontleding is op die saamgegroepeerde data gedoen. In die geheel is daar 'n beduidende effek vir toetsangs geïdentifiseer: $F=4.83$, $p=0.032 < 0.05$. Om die effek van toetsangs vir seuns en dogters te ondersoek, is 'n t-toets vir die beduidendheid van die regressielyne se hellings gedoen. Hierdie ondersoek het die volgende resultate gelewer: seuns ($t= -0.74$, $p=0.462 > 0.05$) en dogters ($t=4.28$, $p=0.000 < 0.05$). Die helling van die dogters was beduidend, terwyl die helling van die seuns nie beduidend was nie.

Hierdie ondersoek het ook getoon dat die afsnypunte van die twee geslagte op die Y-as beduidend verskil: $F=14.28$, $p=0.000 < 0.05$. Die verskil tussen die hellings van die regressielyne van

onderskeidelik die seuns en die dogters was beduidend: $F = 11.06$, $p = 0.001 < 0.05$. Die helling van die regressielyn van die dogters was groter as dié van die seuns. Hierdie verkil tussen die geslagte stem ooreen met die geslag x toetsangs-interaksie soos geïdentifiseer in die variansie-ontleding.

Uit hierdie ondersoek (die vergelyking van gemiddeldes en kovariansie-ontleding van die saamgegroepeerde data) blyk dit dat die persentasie eksterne lokus van kontrole -gedagtes eweredig is aan tellings op die TASK. 'n Hoë persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes op die Protokollle word geassosieer met hoë tellings op die TASK. By die hoog toetsangstige dogters is daar, in vergelyking met die laag toetsangstige dogters, 'n beduidend hoër persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes geïdentifiseer. Die verskil tussen die hoog en laag toetsangstige seuns was nie beduidend nie.

Uit hierdie ondersoek ten opsigte van die innerlike dialoog van hoog en laag toetsangstige leerlinge blyk dit dat die innerlike dialoog van die HTA-leerlinge oorwegend negatief van aard is.

Hierdie gevolgtrekking stem ooreen met 'n ondersoek wat deur Zatz en Chassin (1985) gedoen is. Volgens Zatz en Chassin is daar meer negatiewe as positiewe gedagtes by die hoog toetsangstige groep geïdentifiseer. Bruch, Pearl en Giordano (1986) het 'n hoër frekwensie negatiewe gedagtes by HTA-persone as LTA-persone geïdentifiseer.

In hul ondersoek het Galassi, Frierson en Sharer (1981) bevind dat daar met 'n toename in toetsangs, 'n afname in die persentasie positiewe gedagtes en 'n beduidende toename in negatiewe gedagtes van die hoog toetsangstige subjekte was.

Ten opsigte van die kategorieë eksterne- en interne lokus van kontrole is in die ondersoek bevind dat daar by die hoog toetsangstige groep (seuns en dogters), in vergekyking met die laag toetsangstige groep (seuns en dogters), beduidend meer eksterne lokus van kontrole-gedagtes en beduidend minder interne lokus van kontrole-gedagtes geïdentifiseer is op die protokolle van innerlike dialoog. Bevindinge van hierdie ondersoek stem ooreen met ondersoeke wat onder andere deur Butterfield (1963) en Ismail en Ng (1985) gedoen is.

Volgens Butterfield (1963) en Ismail en Ng (1985) en die resultate van hierdie ondersoek blyk dit dat die hoog toetsangstige leerlinge meer daartoe geneig is om hul gedrag en gevolge van gedrag toe te skryf aan eksterne faktore soos geluk, kans en die invloed van betekenisvolle persone.

Ten opsigte van die verband tussen toetsangs en lokus van kontrole meen Butterfield (1963, p.363) dat:

"The less control an individual feels over the reinforcements he receives, ie. what happens to him, the more debilitating will he report anxiety".

Die ondersoeke van Butterfield (1963), Galassi et al. (1981), Ismail en Ng (1985), Zatz en Chassin (1985), en Bruch et al. (1986) is tydens werklike toets- en eksamensituasies of analoë daarvan gedoen. Dit blyk egter uit die huidige ondersoek dat die innerlike dialoog van hoog en laag toetsangstige persone, in die algemene omgang, dieselfde tendense toon. Die persentasies negatiewe en positiewe gedagtes en eksterne- en interne lokus van kontrole- gedagtes was in hierdie ondersoek kleiner.

5.7 DIE VERGELYKING VAN LAAG EN HOOG TOETSANGSTIGE LEERLINGE SE STUDIEGEDRAG:STUDIEGEWOONTES

Tabel 6: Gemiddelde tellings op die subskaal studiegewoontes van die OSGH

	LTA	HTA	Totaal
Dogters	11 66.73 8.82	26 48.12 16.05	37 53.65 16.58
Seuns	15 52.73 16.06	19 38.68 15.05	34 44.88 16.83
Totaal	26 58.65 15.01	45 44.13 16.16	71 49.45 17.16

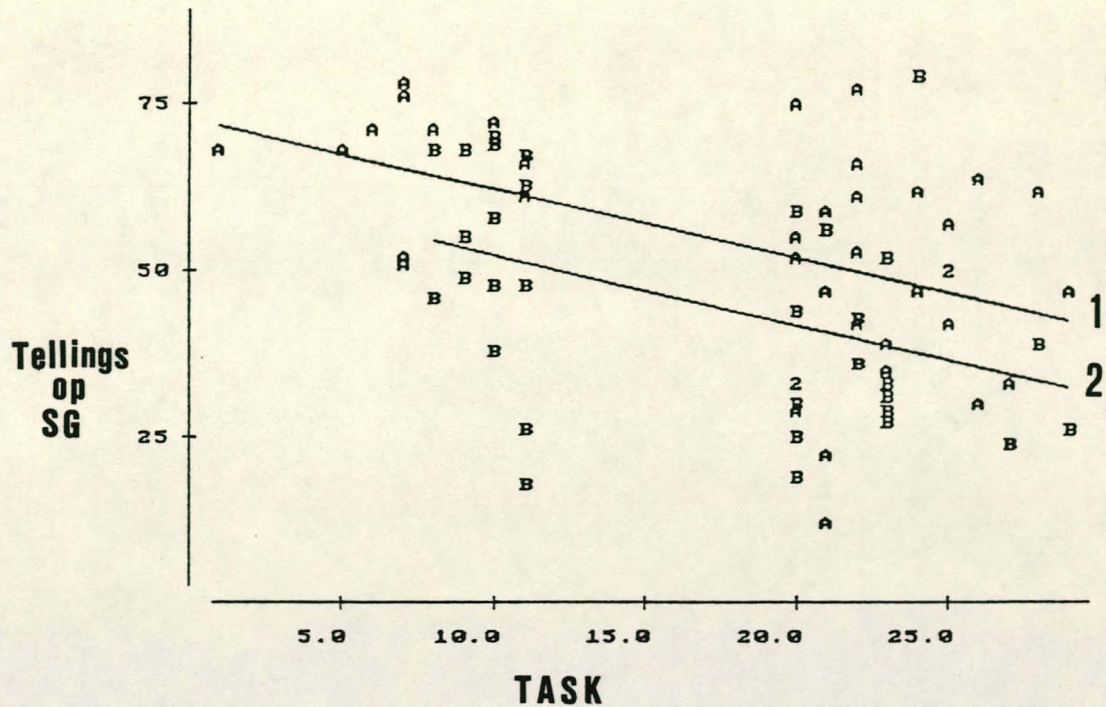
Opsomming van die variansie-ontleding vir tellings op die OSGH: Studiegewoontes

Bron	DF	Seq SS	Adj SS	F	P
geslag	1	1361.6	2206.7	9.92	0.002
lta/hta	1	4248.4	4289.8	19.28	0.000
geslag*lta/hta	1	83.7	83.7	0.38	0.542

'n Onderzoek deur middel van variansie-ontleding dui aan dat daar tussen die gemiddelde tellings van die hoog toetsangstige groep en die laag toetsangstige groep op die studiegewoontesskaal van die OSGH 'n beduidende verskil is: $F=19.28$, $p=0.000 < 0.05$. Op hierdie subskaal van die OSGH het die hoog toetsangstige groep 'n beduidend laer gemiddelde telling as die laag toetsangstige groep behaal.

In hierdie ondersoek is daar ook 'n beduidende verskil tussen die gemiddelde tellings van die seuns (HTA en LTA) en die dogters (HTA en LTA) geïdentifiseer: $F=9.92$, $p=0.002 < 0.05$. Daar was nie 'n beduidende geslag x toetsangs-interaksie nie:
 $F = 0.38$, $0.542 > 0.05$.

Aanvullend tot die vergelyking van die gemiddeldes is 'n ondersoek gedoen op die saamgegroepeerde data: tellings op die subskaal studiegewoontes van die OSGH versus tellings op die TASK. Figuur 6 is 'n tweedimensionele voorstelling van die verspreiding van die data.



Figuur 6: Tellings op SG vs tellings op TASK

A = dogters

B = seuns

1 = dogters

2 = seuns

'n Kovariansie-ontleding is op die saamgegroepeerde data gedoen. In die geheel was daar 'n beduidende effek vir toetsangs: $F = 17.21$, $p = 0.000 < 0.05$. Om die effek van toetsangs vir onderskeidelik seuns en dogters te ondersoek, is 'n t-toets gedoen vir die beduidendheid van die hellings van die regressielyne en dit het die volgende resultate opgelewer: seuns ($t = -2.75$, $p = 0.008 < 0.05$) en dogters ($t = -3.18$, $p = 0.002 < 0.05$). Die hellings van die regressielyne vir beide geslagte was dus beduidend.

Volgens hierdie ontleding was daar nie 'n beduidende verskil tussen die geslagte nie. Die seuns en die dogters se afsnypunte op die Y-as verskil nie beduidend nie: $F = 1.03$, $p = 0.315 > 0.05$.

Die verskil tussen die hellings van die regressielyne van onderskeidelik die seuns en die dogters was ook nie beduidend nie: $F = 0.00$, $p = 0.961 > 0.05$, en stem ooreen met die onbeduidende geslag x toetsangst-interaksie van die variansie-ontleding.

Uit die bogenoemde ondersoek blyk dit dat tellings op die subskaal studiegewoontes van die OSGH omgekeerd eweredig is aan tellings op die TASK. Die hoog toetsangstige groep het oorwegend laer tellings op die studiegewoonte-subskaal van die OSGH behaal. Die tendens van hierdie verband vir seuns en dogters was as volg: met 'n toename in die TASK-tellings, was daar 'n daling in die gemiddelde tellings op die studiegewoonte-subskaal van die OSGH.

5.8 VERGELYKING VAN HOOG EN LAAG TOETSANGSTIGE LEERLINGE SE STUDIEGEDRAG:STUDIEGEWOONTES

Tabel 7: Gemiddelde tellings op die studiehouding subskaal van die OSGH

	LTA	HTA	Totaal
Dogters	11 61.00 13.48	26 48.04 16.11	37 51.89 16.33
Seuns	15 61.67 21.84	19 43.32 17.28	34 51.41 21.23
Totaal	26 61.39 18.44	45 46.04 16.59	71 51.66 18.70

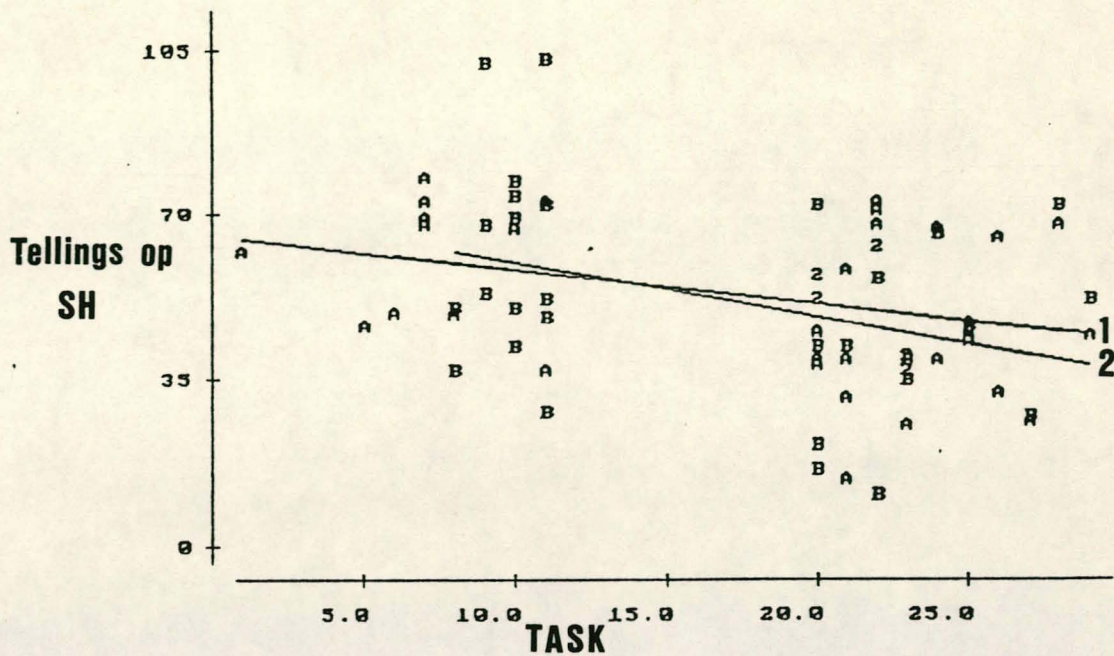
Opsomming van die variansie-ontleding vir tellings op die OSGH: studiehoudings

Bron	DF	Seq SS	Adj SS	F	P
geslag	1	4.1	66.2	0.22	0.642
lta/hta	1	4004.6	3942.9	12.98	0.001
geslag*lta/hta	1	116.8	116.9	0.38	0.537

'n Onderzoek deur middel van variansie-ontleding dui daarop dat daar tussen die gemiddelde tellings van die hoog en laag toetsangstige groepe op die subskaal studiehoudings van die OSGH 'n beduidende verskil is: $F=12.98$, $p=0.001 < 0.05$. Die hoog toetsangstige groep se gemiddelde telling op die studiehoudings-subskaal was beduidend laer as dié van die hoog toetsangstige groep.

Daar was ten opsigte van die vergelyking van die gemiddelde tellings van die seuns en die dogters nie 'n beduidende verskil nie: $F = 0.22$, $p = 0.642 > 0.05$. Daar was ook nie 'n beduidende toetsangs x geslag-interaksie nie: $F=0.38$, $p=0.537 > 0.05$.

Aanvullend tot die vergelyking van die gemiddelde tellings is 'n ondersoek gedoen met die saamgegroepeerde data, naamlik tellings op die subskaal studiehoudings van die OSGH versus tellings op die TASK. Figuur 7 is 'n tweedimensionele voorstelling van die verspreiding van individuele tellings op die studiehoudings subskaal versus tellings op die TASK.



Figuur 7: Tellings op SH vs tellings op TASK

A = dogters

B = seuns

1 = dogters

2 = seuns

'n Kovariansie-ontleding is gedoen op die saamgegroepeerde data. In die geheel was daar 'n beduidende toetsangseffek: $F=9.92, p=0.002 < 0.05$. Om die effek van toetsangs vir seuns en dogters te ondersoek, is 'n t-toets vir die beduidendheid van die hellings van die regressielyne van die onderskeie geslagte gedoen en dit het die volgende resultate opgelewer: seuns ($t= -2.53, p=0.014 < 0.05$) en dogters ($t= -1.89, p=0.063 < 0.05$). Hieruit blyk dit dat die hellings vir beide geslagte beduidend was.

Die afsnypunte van die regressielyne van onderskeidelik die seuns en die dogters op die Y-as verskil nie beduidend nie: $F=0.26, p=0.609 > 0.05$. Daar was ook nie 'n beduidende verskil tussen die hellings van regressielyne van die twee geslagte nie:

$F=0.50$, $p=0.480 > 0.05$. Dit stem ooreen met die onbeduidende geslag x toetsangst-interaksie van die variansie-ontleding.

Uit hierdie ondersoek blyk dit dat dat tellings op die subskaal studiehoudings omgekeerd eweredig is aan tellings op die TASK. Seuns en dogters het dieselfde tendens ten opsigte van die verband getoon. Die hoog toetsangstige groep (seuns en dogters) het oorwegend laer tellings op die studiehouding-subskaal van die OSGH behaal.

Volgens die beduidend laer gemiddelde tellings van die hoog toetsangstige groep op die studiegewoonte-subskaal blyk dit dat hoog toetsangstige leerlinge oor minder doeltreffende studie- en werkgewoontes as die laag toetsangstige groep beskik. Die gevolgtrekking stem ooreen met ondersoeke wat onder andere deur Mitchell en Ng (1972), Culler en Holahan (1980), en Wilson en Rotter (1986) gedoen is. Culler en Holahan (1980) is van mening dat 'n verhoogde angsvlak tydens 'n evalueringsituasie as oorsaaklike faktor 'n bewustheid dat die studiemateriaal nie op 'n effektiewe wyse hanteer is nie het en dat daar leemtes in die voorbereiding vir die toets of eksamen was.

Ten opsigte van studiehoudings meen Van Niekerk (1984) dat 'n leerling se ingesteldheid jeens sy studies, akademiese doelstellings en die skool se opvoedkundige doelstellings 'n essensiële faktor is in die wyse waarop leerinhoud en studiemateriaal hanteer word.

Die bogenoemde ondersoekers (Mitchell & Ng, 1972; Culler & Holahan, 1980 en Wilson & Rotter, 1986) het hoofsaaklik gefokus op die verband tussen studievaardighede en toetsangs. In die huidige ondersoek is die studiehoudingskomponent ook ondersoek en dit blyk dat hoog toetsangstige leerlinge volgens tellings op die studiehouding-subskaal van die OSGH, in vergelyking met die laag toetsangstige groep, 'n minder gunstige ingesteldheid teenoor hul studies en algemene opvoedkundige doelstellings openbaar.

HOOFSTUK SES: SAMEVATTING

6.1 Samevatting

Toetsangs is 'n komplekse konstruk wat uit 'n interaksionele kombinasie van veranderlikes soos fisiologiese opwekking, intelligensie, innerlike dialoog en overte gedrag soos studiegewoontes en -metodes bestaan (Meichenbaum & Butler, 1980).

In die huidige ondersoek is twee groepe leerlinge, naamlik 'n hoog toetsangstige groep en 'n laag toetsangstige groep leerlinge met mekaar vergelyk ten opsigte van 'n aantal van die veranderlikes wat deur ondersoekers soos Meichenbaum en Butler (1980) geïdentifiseer is. Hierdie twee groepe is vergelyk ten opsigte van die veranderlikes intelligensie, innerlike dialoog, studiegewoontes en studiehoudings.

Die vergelyking van die groep hoog toetsangstige leerlinge met die groep laag toetsangstige leerlinge toon aan dat die groep hoog toetsangstige leerlinge op die Algemene Skolastiese Aanlegtoets (ASAT) gemiddeld laer tellings behaal het as die groep laag toetsangstige leerlinge. Ten opsigte van hul innerlike dialoog (soos ondersoek deur 'n ontleding van die leerlinge se protokolle van innerlike dialoog) is daar by die groep hoog toetsangstige leerlinge 'n groter persentasie negatiewe gedagtes en 'n kleiner persentasie positiewe gedagtes geïdentifiseer. 'n Ontleding van die protokolle toon ook dat daar by die hoog toetsangstige groep 'n beduidend groter persentasie eksterne

lokus van kontrole-gedagtes en 'n kleiner persentasie interne lokus van kontrole-gedagtes geïdentifiseer is. Met betrekking tot die onderskeie groepe se tellings op die Opname vir Studiegewoontes en -houdings (OSGH), het die hoog toetsangstige groep laer tellings op beide die subskale studiegewoontes en -houdings behaal.

Die tendense ten opsigte van tellings op die ASAT, die persentasie negatiewe-gedagtes, persentasie interne en eksterne lokus van kontrole-gedagtes versus tellings op die Toetsangsskaal vir Kinders (TASK) was nie dieselfde vir die seuns (HTA en LTA) en die dogters (HTA en LTA) nie. Die tendense ten opsigte van die persentasie positiewe gedagtes en tellings op beide die subskale van die OSGH versus tellings op die TASK was dieselfde vir beide geslagte.

Die resultate van hierdie ondersoek ten opsigte van innerlike dialoog, studiegewoontes en studiehoudings van die groep hoog toetsangstige leerlinge en die groep laag toetsangstige leerlinge stem ooreen met bestaande navorsing (sien Hoofstuk Drie). Met betrekking tot innerlike dialoog het die hoog toetsangstige leerlinge minder positiewe en meer negatiewe gedagtes as die laag toetsangstige groep ervaar. Die groter persentasie eksterne lokus van kontrole-gedagtes en die kleiner persentasie interne lokus van kontrole-gedagtes by die hoog toetsangstige groep leerlinge dui daarop dat hulle as groep hul gedrag en die gevolge van hul gedrag toeskryf aan geluk, die noodlot, die invloed van belangrike persone en die sisteem.

Resultate wat verkry is met betrekking tot intelligensie stem nie ooreen met bestaande navorsing nie (Sien Hoofstuk Drie). In bestaande navorsing, soos aangedui, is daar nie ten opsigte van intelligensie 'n beduidende verskil tussen hoog en laag toetsangstige leerlinge geïdentifiseer nie. In die huidige ondersoek is gevind dat daar ten opsigte van intelligensie 'n beduidende verskil tussen hoog en laag toetsangstige leerlinge is.

6.2 Beperkings van die ondersoek

Die proefpersone van die huidige ondersoek verteenwoordig die standerd ses-leerlinge aan 'n spesifieke hoërskool in die Wes-Kaap. Gevolgtrekkings wat in hierdie ondersoek gemaak word, geld dus nie vir alle standerd ses seuns en dogters in die huidige Suid-Afrikaanse konteks nie.

Vir groter geldigheid en betroubaarheid word aanbeveel dat 'n groter steekproef gebruik word.

'n Verdere beperking van die huidige ondersoek is die weglating van die groep leerlinge wat tellings (tussen 11 en 20) op die TASK behaal het. Dit het meegebring dat daar nie statisties betroubare korrelasies tussen toetsangs en die veranderlikes bereken kon word nie. Afleidings ten opsigte van verbande moes berus op die vergelyking van gemiddeldes van die gesamentlike groepe en kovariansie-ontleding van die data.

Die ervaring van die evalueringsituasie as angswekkend kan 'n negatiewe invloed hê op die leerling se verwesenliking van sy akademiese potensiaal en toekomsbeplanning. Die komplekse konstruk toetsangs maak aanspraak op deeglike evaluering en beplande hulpverlening. 'n Gerusstellende woord of frase is nie doeltreffend genoeg om die krisis waarin die leerling homself bevind, aan te spreek nie (Davies, 1986).

VERWYSINGS

- Allen, G.J. Effectiveness of study counseling and desensitization in alleviating test anxiety in college students. Journal of Abnormal Psychology, 77 (3), 282 - 289.
- Allen, G.J., Lerner, W.M. & Himschau, J.J. (1972). Study behaviors and their relationships to test anxiety and academic performance. Psychological Reports, 30, 407 - 410.
- Alpert, R. & Haber, R.N. (1960). Anxiety and academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61, 207 - 215.
- American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3 rd.- Revised), Washington DC: American Psychiatric Association.
- Annis, L.F. (1986). Improving study skills and reducing test anxiety in regular and low scoring college students. Techniques, 2 (2), 115 - 125. (In Psychological Abstracts).
- Anson, O., Bernstein, J. & Hobfall. (1984). Anxiety and performance in two ego-threatening situations. Journal of Personality assessment. 48 (2), 168 - 172.
- Beck, A. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy, 1, 184 - 200.

- Beidel, D.C. & Turner, S.M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. Journal of Abnormal Child Psychology, 16, 275 - 287.
- Benjamin, M., McKeachie W.J., Lin, Y. en Holinger, D.P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. Journal of Educational Psychology, 73 (6), 816 - 824.
- Berlage, G.I. (1983, November). Middle-class childhood: Building a competitive advantage or early burn-out? Paper presented at the annual meeting of the Pennsylvania Sociological Society, Villana.
- Blankstein, K.R. & Flett, G.L. (1990). Cognitive components of test anxiety: A comparison assessment and scoring methods. Journal of Social Behavior and Personality, 5 (2), 187 - 202.
- Blankstein, K.R., Toner, B.B & Flett, G.L. (1989). Test anxiety and the contents of consciousness: Thought-listing and endorsement measures. Journal of Research in Personality, 23, 269 - 286.
- Blout, R.L., Finch., A.J., Conway, F.S., Wolfe, V.V., Pallmeyer, T.P., McIntosh, G. & Carek, J.D. (1987). Locus of control and academic achievement in child psychiatric inpatients. Journal of Abnormal Child Psychology, 15 (2), 175 - 179.

- Boase, C., de Brabander, B., Gents, P. & Willeme, P. (1990). Relation of scores on Rotter's I-E Scale to short term and long term control expectancies and fatalism. Psychological Reports, 66, 1107 - 1111.
- Braun, C. (1976). Teacher expectations: Sociophysiological dynamics. Review of Educational Research, 49 (2), 185 - 213.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). Teacher-student relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Brown, C.H. & Gelder, D.V., (1938). Emotional reactions before examinations. (I) Physiological changes. The Journal of Psychology, 5, 1 - 9.
- Butterfield, E.C. (1964). Locus of control, test anxiety and reactions to frustration and achievement attitudes. Journal of Personality, 32, 355 - 370.
- Cawood, J., Muller, F.B. & Swartz, J.F. (Eds.), (1982). Grondbeginsels van die Didaktiek. Goodwood: Nasou Bpk.
- Cawood, J., Strydom, A.H. & Van Loggenrenberg, N.T. (Eds.), (1983). Doeltreffende Onderwys, Goodwood: Nasou Bpk.

Cilliers, S.P. (1974). Gesonde gesinsbou: Riglyne vir die gesinslewe in die hedendaagse samelewing (2e uitg.). Stellenbosch: UUB.

Culler, R.E. & Holahan, C.J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behavior. Journal of Educational Psychology, 72, 16 - 20.

Davies, D. (1986). Maximizing examination performance, London: Kogan Page Ltd.

Deaux, K. (1977). Sex differences. In T. Blass (red.), Personality variables in social behavior. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

De Coster, D.A. (1983). A program for reducing test anxiety with academically underprepared students. Journal of College and Student Personal, 11, 265 - 266.

Deffenbacher, J.L. (1978). Worry, emotionality and task-generated influence in test anxiety: An empirical test of attentional theory. Journal of Educational Psychology, 70, 248 - 254.

Deffenbacher, J.L. (1980). Cognitive and physiological components of test anxiety in real-life exams. Cognitive Theory and Research, 10 (6), 635 - 644.

- Deffenbacher, J.L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I.G. Sarason (red.), Test anxiety: Theory, research and applications. Hillsdale, N.J: Laurence Erlbaum Assoc.
- Dendato, K.M. en Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive/relaxation therapy and study skills training in reducing self reported anxiety and improving the academic performance of test-anxious students. Journal of Counselling Psychology, 33, 131 - 135.
- De Tollenare, F. & Persijn, A.J. (1982). Van Dalen Nieuw Handwoordenboek der Nederlandse Taal, Antwerpen: Uitgeverij Marthinus Nijhof.
- Di Maria, F. & Di Nuovo, S. (1990). Gender differences in social and test anxiety. Personality and individual differences, 11 (5), 525 - 530.
- Doctor, R.M. & Altman, F. (1969). Worry and emotionality as components of test anxiety:Replication and further data. Psychological Reports, 24, 563 - 568.
- Dusek, J.B. (1980).The development of test anxiety in children. In I.G. Sarason (Red.), Test anxiety:Theory, research and applications, Laurence Erlbaum Assoc., Hillsdale, New Jersey.

- Dusek, J.B., Kermis, M.D. en Mergler, N.L. (1975). Information processing in low and high test anxious children as a function of grade level and verbal labeling. Developmental Psychology, 11, 651 - 652.
- Du Toit, L. (1974). Handleiding vir die Opname van Studiegewoontes en -houdings (OSGH), Raad vir Geesteswetenskaplike navorsing (RGN), Pretoria.
- Dweck, C.S & Repucci, N.D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. Journal of Personality and Social Psychology, 25 (1), 109 - 116.
- Eccles, J., Midgley, C.J. & Adler, T.F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J.G Nicholls (red.), The development of achievement motivation (Vol.3), Greenwich: C.T: JAI.
- Elias, J.M. (1989). Schools as a source of stress to children: An analysis of causal and ameliorative influences. The Journal of School Psychology, 393 - 407.
- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. New York: Lyke Stuart Press.
- Epstein, S. (1972). Towards a unified theory of Anxiety. In B.A. Maher (Ed.), Progress in Experimental Personality Research (Vol.4), New York: Academic press.

- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. Psychological Issues Monograph, 1.
- Everson, H., Millsap, R.E. & Browne, J. (1989). Cognitive interference or skills deficit: An empirical test for of two competing theories of test anxiety. Anxiety Research, 1 (4), 313 - 325.
- Findley, M.J. & Casper, H.M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature overview. Journal of Personality and Social Psychology, 44 (2), 419 - 427.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R. & Boase, P. (1987). Self-focused attention in test anxiety and depression. Journal of Social Behavior and Personality, 2, 259 - 266.
- Galassi, J.P., Frierson, H.T. & Sharer, R. (1981). Behavior of high, moderate and low test anxious students during an actual test situation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49 (1), 51 - 62.
- Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. en Plug, C. (1979). Psigologiese Woordeboek. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Hagtvet, K.A. (1985). Sex differences in test anxiety in terms of the worry-emotionality distinction. School Psychology International, 6, 195 - 203.

Hamacheck, D.E.(1983). Encounters with the self (Vol. 3). New York: Holt, Rhinhart en Winston, Inc.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 58, 47 - 79.

Hermans, J.M., Ter Laak, J.J.F. & Maes, P.J.C.M. (1972). Achievement motivation and fear of failure in family and school. Developmental Psychology, 6, 520 - 528.

Hill. K.T. (1972). Anxiety in the evaluative context. In W. Hartup (Ed.), The young Child (Vol. 2), Washington DC:National Association for the education of young children.

Hill, K.T. & Sarason, S.B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over elementary-school years. Monographs of the Society for Research in Child Development, 31 (2, serial No. 104).

Hill, K.T, en Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. The elementary School Journal, 85, 105 - 123.

Hoberg, I.A.(1988). Die invloed van angs op psigometriele toetsresultate. Ongepubliseerde M-tesis, Universiteit van Suid-Afrika.

- Hollandsworth, J.G., Glazeski, K.K., Jones, G.E. & Van Norman, L.R. (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: Cognitive, behavioral and physiological components. Cognitive Therapy and Research, 3(2), 165 - 180.
- Holroyd, K.A. & Appel, M.A. (1980). Test anxiety and physiological responding. In I.G. Sarason (Ed.), Test anxiety: Theory, research and applications, Lawrence Erlbaum Assoc., Hillsdale, New Jersey.
- Hunsley, J. (1987a). Cognitive processes in mathematics anxiety and test anxiety: The role of appraisals, internal dialogue, and attributions. Journal of Educational Psychology, 79 (4), 388 - 392.
- Hunsley, J. (1987b). Internal dialogue during academic examinations. Cognitive Therapy and Research, 11 (6), 653 - 664.
- Ismail, M. & Ng, W.K. (1985). Relationships of locus of control, cognitive style, anxiety, and academic achievement of a group of Malaysian primary school children. Psychological Reports, 57, 1127 - 1134.
- Johnson, O.J. & Bommarito, J.W. (1971). Test and measurements in child development: A Handbook. San Fransisco: Jossey-Bass Inc. Publ.

- Kendall, P.C. & Kogerski, G.P. Assessment and cognitive-behavioral interventions. Cognitive Therapy and Research, 3, 1 - 21.
- Kirkland, K. & Hollandworth, J.G. (1980). Effective test taking skills acquisition versus anxiety reduction techniques. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48, 431 - 439.
- Koppitz, E.M. (1968). Psychological evaluation of children's human figure drawings. New York: Grune en Shalton.
- Liebert, R.M. & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Reports, 20, 975 - 978.
- Louw, D.A. (Red.), (1982). Inleiding tot die Psigologie. Johannesburg: McGraw-Hill Boekemaatskappy.
- Luria, A.R. (1932). The nature of human conflicts. New York: Liveright.
- Lusk, S.L. (1983). Interaction of test anxiety and locus of control and academic achievement. Psychological Reports, 33, 639 - 644.
- Madge, E.M. (1981). Sielkundige toetsing met spesifieke verwysing na die kwalitatiewe analise van intelligensie en die nuwe JSAIS, Ongepubliseerde referaat, Pretoria.

- Madonna, S., Bailey, G.K. & Wesley, A.L. (1990). Classroom environment and locus of control in identifying high and low self-concept in fourth and fifth graders. Psychological Reports, 66, 1152 - 1154.
- Mandler, G. & Sarason, S.W. (1952). A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal Social Psychology, 47, 166 - 173.
- Manley, M.J. & Rosemier, R.A. (1972). Developmental trends in general and test anxiety among junior and senior high school students. The Journal of Genetic Psychology, 120, 219 - 226.
- Manning, B.H. & Payne, B.D. (1988). Analysis of private self-talk of preservice teachers. Educational Research Quarterly, 12, 46 - 50.
- May, R. (1950). The meaning of anxiety, New York: Ronald Press.
- Maznah, I. & Ng, W.K. (1985). Relationship of locus of control, cognitive style, anxiety and academic achievement of a group of Malaysian primary school children. Psychological Reports, 57, 1127 - 1134.
- McReynolds, P. (1975). Changing conceptions of anxiety: A historical overview and a proposed interaction: In I.G. Sarason en C.D. Spielberger (Eds.), Stress and anxiety (Vol. 2). Washington DC: Hemisphere Publishing Company.

- Meichenbaum, D. & Butler, L. (1980). Towards a conceptual model for the treatment of test anxiety: Implications for research and treatment. In I.G. Sarason (Ed.), Test anxiety: Theory, research and applications Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Midgley, N. & Abrams, M.S. (1974). Fear of success and locus of control in young women. Journal of Clinical and Consulting Psychology, 42 (5), 737.
- Minor, S.W. & Gold, S.R. (1986). Behavior of test anxious students across time. Personality and Individual differences, 7 (2), 241 - 242.
- Mitchell, K. & Ng, W.K. (1972). Effects of group counseling and behavior therapy on the academic achievement of test anxious students. Journal of Counseling Psychology, 19, 491 - 497.
- Möller, A.T. (1987). Inleiding tot die Persoonlikheidsielkunde, Stellenbosch: UUB.
- Möller, A.T. (1990). Kognitiewe psigoterapie vir angs en depressie, Stellenbosch: UUB.
- Morris, L.W. & Liebert, R.M. (1969). The effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests: Another look. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 240 - 244.

- Mwamwenda, T.S. & Mwamwenda, B.B. (1986). Transkeian students' locus of control and academic achievement. Psychological Reports, 59, 511 - 516.
- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. Child Development, 49, 800 - 814.
- Nottelman, E.D. & Hill, K.T. (1977). Test anxiety and off-task behavior in evaluative situations. Child Development, 48, 225 - 231.
- Odendaal, F.F., Schonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. (1979). Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal, Johannesburg: Perskor.
- Osterhouse, R.A. (1972) Desensitization and study skills training for two types of test anxious subjects. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 19, 301 - 307.
- Owen, K. & Taljaard, J.J.(Reds), (1988). Handleiding vir die gebruik van Sielkundige en Skolastiese toetse van IPEN en die NIPN. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike navorsing.
- Papalia, D.E. en Olds, S.W. (1981). Human Development (Vol. 2). New York: McGraw en Hill.

Rost, D.H. & Schermer, F.J. (1987). Emotion and cognition in coping with test anxiety. Communication and Cognition, 20 (2/3), 225 - 244.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal and external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (1), 1 - 27.

Ryan, F.B., Joiner, B.L. & Ryan, T.R. (1985). Minitab Handbook. Boston: Duckberry Press.

Sarason, I.G. (1958). The effects of anxiety, reassurance and meaningfulness of material to be learned in verbal learning. Journal of Experimental Psychology, 56, 472 - 477.

Sarason, I.G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research (Vol. 2). New York: Academic Press.

Sarason, I.G. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), Test anxiety: Theory, research and applications. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Assoc., Hillsdale.

Sarason S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, P.R. & Ruebush. (1960). Anxiety in elementary school children. New York: John Wiley and sons Inc.

Sarason, I.G. & Glanzer, V.J. (1962). Anxiety, reinforcement and experimental instructions in a free verbalization situation. Journal of Abnormal and Social Psychology, 65, 300 - 307.

Sarason, S.B., Hill, K.T. & Zimbardo, P.G. (1964). A longitudinal study of the relation of test anxiety to performance on achievement and intelligence tests. Monograph: Society for Research of Child Development, 29, reeks nommer 98, hele no.7.

Sieber, J.E. (1980). Defining test anxiety: Problems and approaches. In I.G. Sarason (Ed.), Test anxiety: Theory, research and applications Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Assoc.

Skinner, E.A. (1990). Age differences in the dimension of perceived control during middle childhood: Implications for developmental conceptualizations and research. Child development, 61, 1882 - 1890.

Skinner, E.A., Schindler, A. & Tschechne, M. (1990). Self-other differences in children's perceptions about the cause of important events. Journal of Personality and Social Psychology, 58 (1), 144 - 155.

Smith, R.J., Arnkoff, B. & Wright, T.L. (1991). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. Journal of Counseling Psychology, 37 (3), 313 - 321.

Solokov, A.N.(1972). Inner speech and thought. New York: Plenum Press.

Sowa, R. & La Fleur, N.K. (1986). Gender differences within test anxiety. Journal of Instructional Psychology, 13 (2), 75 - 80.

Spielberger, C.D. (1966), Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety and behavior. New York: Academic Press.

Spielberger, C.D., Anton, W.D. & Bedell, J. (1976). The nature and treatment of test anxiety. In M. Zuckerman en C.D. Spielberger (Eds.), Emotions and anxiety: New concepts, methods and applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Spielberger, C.D., Gonzalez, H.P., Taylor, C.J., Alguze, B. & Anton W.D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C.D. Spielberger en I.G. Sarason (Eds.), Stress and Anxiety (vol 5). Washington DC: Hemisphere Publishing.

Suinn, R. (1969). The STABS, a measure of test anxiety for behavior therapy: Normative data. Behavior Research and Therapy, 7, 335 - 339.

Tobias, S. (1979). Anxiety research in Educational Psychology. Journal of Educational Psychology, 71 (5), 573 - 582.

- Tobias, S. (1980). Anxiety and instruction. In I.G. Sarason (Ed.), Test anxiety: Theory, research and applications. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills and cognitive capacity. Educational Psychologist, 20, 135 - 142.
- Tryon, G.S. (1980), The measurement and treatment of test anxiety. Review of Educational Research, 50 (2), 343 - 372.
- Tzuriel, D. & Haywood, H.C. (1985). Locus of control and child rearing practices in intrinsically motivated and extrinsically motivated children. Psychological Reports, 57, 887 - 894.
- Van Niekerk, J.F. (1984). Doeltreffende Studie. Goodwood: Nasou.
- Van der Ploeg, H.M. & Hulsof, R. (1984). Cross cultural study of the relationship among academic performance, test anxiety, intelligence and sex. Psychological Reports, 55, 343 - 346.
- Vassend, O. (1988). Examination stress, personality and self-reported physical symptoms. Scandinavian Journal of Psychology, 29, 21 - 32.
- Voygotsky, L.S. (1986). Thought and Language. Camebridge: Camebridge Press.

- Watson, D. (1967). Relationship between locus of control and anxiety. Journal of Personality and Social Psychology, 6 (1), 91 - 92.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S (1989). Test anxiety in elementary and secondary school children. Educational Psychologist, 24 (2), 159 - 183.
- Wilson, N.H. & Rotter, J.C. (1986). Anxiety management training and study skills: Counseling for students on self-esteem and test anxiety and performance. The School Counselor, 34 (1), 18 - 36.
- Wine, J.D. (1971). Test anxiety and direction of attention. Psychological Bulletin, 76, 94 - 104.
- Yule, R.M., Steyn, P.J.N., Soobiah, C. & Davies, J.K. (1983). Onderrig en mikro-onderrig. Johannesburg: McGraw en Hill.
- Yunker, P.J. & Yunker, J.A. (1986). On the relationship between test anxiety and grades in accounting courses. College student Journal, 20 (3), 275 - 282.
- Zatz, S. & Chassin, L. (1985). Cognitions of test anxious children under naturalistic test-taking conditions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53 (3), 393 - 401.

BYLAE EEN

TOETSANGSSKAAL VIR KINDERS (TASC: S.B. SARASON 1968)
Vertaalde weergawe vir Afrikaanssprekende standaard ses-leerlinge

INSTUKSIES

Ek gaan julle 'n paar vrae vra. Hierdie vrae verskil van die vrae wat gewoonlik aan julle in die skool gevra word. Hierdie vrae gaan oor hoe jy dink en voel en het dus nie regte of verkeerde antwoorde nie. Ek gaan eers die antwoordvelle uitdeel en dan vertel ek julle meer oor die vrae.

Sryf jou naam bo-aan die eerste bladsy. Skryf neer 'n S as jy 'n seun is en 'n D as jy 'n dogter is. Geen ander onderwyser of die skoolhoof of julle ouers gaan die antwoorde sien nie. Net ek gaan dit sien en met niemand anders bespreek nie.

Julle moet mooi luister na elke vraag wat gevra word en dan 'n kring om die JA of die NEE trek.

Hierdie vrae gaan oor hoe jy dink en voel. Alle mense dink en voel nie eenders nie. Die leerling langs jou mag dalk 'n kringetjie om die "ja" trek, terwyl jy 'n kringetjie om die "nee" trek.

Byvoorbeeld as ek sou vra: Hou jy daarvan om met 'n bal te speel?, sal sommige van julle 'n kringetjie om "ja" trek terwyl ander 'n kringetjie om "nee" trek. Jou antwoord gaan afhang van hoe jy dink en voel. Hierdie vrae gaan oor hoe jy omtrent die skool en nog 'n paar ander dinge dink en voel.

Onthou: Luister aandagtig.

As jy nie 'n vraag verstaan nie, steek jou hand op en vra my.

Kom ons begin.

Almal plaas hulle vinger by nommer een. Ek lees nou die eerste vraag.

1. Is jy bekommerd as die onderwyser of onderwyseres sê dat hy of sy vir jou 'n vraag gaan vra om uit te vind hoeveel jy weet?
2. Bekommer jy jou of jy aan die einde van die jaar oorgeplaas gaan word van standerd ... na standerd ... ?
3. Is jy ooit bekommerd of jy jou werk ken?*
4. As die onderwyser of die onderwyseres jou vra om voor die klas op te staan en te lees, is jy bang dat jy foute sal maak?
5. Wanneer 'n onderwyser of onderwyseres sê dat hy of sy 'n paar meisies en seuns gaan vra om wiskunde-probleme uit te werk, hoop jy dan dat iemand anders en nie jy nie, gevra gaan word?
6. Was jy al ooit bekommerd oor wat ander mense van jou dink?*
7. Droom jy saans dat jy by die skool is en nie die onderwyser of onderwyseres se vrae kan beantwoord nie?
8. As 'n onderwyser of onderwyseres aan jou sê dat hy of sy wil uitvind hoeveel jy geleer het, begin jou hart dan vinniger te klop?
9. Is jy soms bekommerd dat jy dalk iets nie sal kan doen wat jy graag wil doen nie?*
10. Wanneer die onderwyser of onderwyseres besig is om 'n wiskunde probleem te verduidelik, voel jy dat daar in die klas kinders is wat die probleem beter verstaan as jy?
11. Wanneer jy saans in die bed is, bekommer jy jou soms oor hoe jy die volgende dag in die skool gaan vaar?
12. Wanneer jy deur die onderwyser of onderwyseres gevra word om voor die klas op die swartbord te skryf, bewe jou hand waarmee jy skryf soms 'n bietjie?
13. Was jy ooit vir iets bang toe jy jonger was?*
14. Wanneer die onderwyser of onderwyseres besig is om aan julle werk te verduidelik, voel jy dat daar ander kinders in die klas is wat dit beter verstaan as wat jy dit verstaan?
15. Dink jy dat jy jou meer bekommer oor die skool as die ander kinders?
16. Wanneer jy tuis is en jy dink aan die wiskunde periode van die volgende dag, word jy dan bang dat jy dalk verkeerd sal antwoord as die onderwyser of onderwyseres vir jou 'n probleem vra?
17. Was jy al ooit bang om seer te kry?*

18. Wanneer jy siek was en uit die skool moes bly, bekommer jy jou dat jy in jou skoolwerk swakker sal doen as die ander kinders, wanneer jy terug is by die skool?
19. Droom jy saans dat ander seuns en meisies in jou klas dinge kan doen wat jy nie kan doen nie?
20. Wanneer jy tuis is en aan jou taalles van die volgende taalwerkperiode dink, is jy bekommerd dat jy swak sal vaar tydens die les?
21. Was daar al ooit iemand wat jou bang kon maak?*
22. Wanneer die onderwyser of onderwyseres sê dat hy of sy die klas gaan vra hoeveel hulle weet, kry jy dan soms 'n snaakse gevoel op jou maag?
23. Wanneer die onderwyser of onderwyseres jou 'n vraag vra en jy antwoord die vraag nie goed nie, sal dit vir jou voel of jy kan huil?
24. Droom jy soms snags dat die onderwyser of onderwyseres vir jou kwaad is omdat jy nie jou werk geken het nie?
25. Was jy al ooit bekommerd dat daar iets sleg kan gebeur met iemand wat jy ken?*
26. Is jy bang vir toetse en eksamens?
27. Bekommer jy jou baie voor jy 'n toets of eksamen skryf?
28. Bekommer jy jou baie terwyl jy 'n toets of eksamen skryf?
29. Is jy ooit ongelukkig?*
30. Nadat jy 'n toets of eksamen geskryf het, is jy bekommerd oor hoe jy gevaar het?
31. Droom jy soms snags dat jy swak gedoen het in 'n toets of eksamen wat jy daardie dag geskryf het?
32. Bewe jou hand waarmee jy skryf wanneer jy 'n toets of eksamen skryf?
33. Bekommer jy jou ooit oor wat gaan gebeur?*
34. Wanneer die onderwyser of onderwyseres aankondig dat die klas 'n toets gaan skryf, word jy bang dat jy swak sal vaar?
35. Wanneer jy 'n moeilike toets of eksamen skryf, vergeet jy van die dinge wat jy voor die tyd baie goed geken het?
36. Wens jy baie keer dat jy jou nie so bekommer het oor toetse en eksamens nie?
37. Het jy al ooit 'n droom gehad wat jou bang gemaak het?*

38. Wanneer die onderwyser of die onderwyseres sê dat die klas 'n toets of eksamen gaan skryf voel jy snaaks of senuagtig?
39. Terwyl jy 'n toets of eksamen skryf, dink jy dan dat jy besig is om swak te vaar?
40. Terwyl jy oppad is na die skool, is jy soms bekommerd dat die onderwyser of die onderwyseres die klas 'n toets kan laat skryf?
41. Bekommer jy jou ooit?*

Die items wat met 'n (*) gemerk is maak deel uit van die Leuenskaal vir Kinders en moet apart bereken word.

ANTWOORDBLAD

VAN:
 VOORNAME:
 OUDERDOM: JAAR: MAANDE
 GESLAG: SEUN: DOGTER:
 STANDERD EN KLASSEKSIE: (.....)

OMKRING SLEGS JA OF NEE

1.	JA	NEE	22.	JA	NEE
2.	JA	NEE	23.	JA	NEE
3.	JA	NEE	24.	JA	NEE
4.	JA	NEE	25.	JA	NEE
5.	JA	NEE	26.	JA	NEE
6.	JA	NEE	27.	JA	NEE
7.	JA	NEE	28.	JA	NEE
8.	JA	NEE	29.	JA	NEE
9.	JA	NEE	30.	JA	NEE
10.	JA	NEE	31.	JA	NEE
11.	JA	NEE	32.	JA	NEE
12.	JA	NEE	33.	JA	NEE
13.	JA	NEE	34.	JA	NEE
14.	JA	NEE	35.	JA	NEE
15.	JA	NEE	36.	JA	NEE
16.	JA	NEE	37.	JA	NEE
17.	JA	NEE	38.	JA	NEE
18.	JA	NEE	39.	JA	NEE
19.	JA	NEE	40.	JA	NEE
20.	JA	NEE	41.	JA	NEE
21.	JA	NEE			

VIR KANTOORGEBRUIK

JA

☐

NEE

☐

BYLAE TWEE

Werkblad van die Protokol van Innerlike Dialoog

VOLTOOI DIE VOLGENDE

VAN: _____

STANDERD: _____

VOORNAME: _____

KLASSEKSIE: _____

Merk met 'n kruisie:

Seun

☐

Dogter

☐

Geboortedatum: _____

Lees eers die volgende instruksies baie goed deur. Maak seker dat jy verstaan wat van jou verwag word.

Instruksies:

Elke dag dink of sê 'n mens iets aan jouself (in jou gedagtes). Jy moet "luister" na dit wat jy deur die loop van drie dae dink of aan jouself sê.

Jy moet dan 'n "dagboek" byhou van dit wat jy aan jouself sê of dink.

Dit wat jy dink of aan jouself sê moet jy neerskryf op die bladsy wat aan jou gegee word.

Jy moet hierdie opdrag vir drie dae (3 dae) lank doen. Jy kan kies om dit of op 'n Maandag, Dinsdag, Woensdag of Donderdag te doen.

Jy móét 5 gedagtes (nie minder nie) neerskryf, by die spasies wat aangedui word. (Byvoorbeeld: Vyf gedagtes by die eerste periode, vyf gedagtes by die tweede periode en so meer.)

Hierdie gedagtes moet in die DIREKTE REDE neergeskryf word. (Byvoorbeeld: Ek gaan swak doen! en NIE Ek wonder of ek gaan swak doen., NIE)

Wees eerlik met jouself.

Jy hoef niks weg te steek nie.

Hierdie inligting word baie vertroulik hanteer.

Baie dankie vir jou moeite.

WERKBLAD:

Dag: Trek 'n kruisie by watter dag jy hierdie werk gedoen het.

Maandag

Dinsdag

Woensdag

Donderdag

DATUM: _____

Tydsindeling

Aktiwiteit

Skryf hier neer wat jy gedink of aan jouself gesê het.

7:00 - 7:30

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

7:30 - 8:00

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Tydsindeling	Aktiwiteit	Skryf hier neer wat jy gedink of aan jouself gesê het.		
Eerste Periode		1. _____		

		2. _____		

		3. _____		

		4. _____		

		5. _____		

		Tweede Periode		1. _____

				2. _____

				3. _____

4. _____				

5. _____				

Derde Periode		1. _____		

		2. _____		

		3. _____		

		4. _____		

		5. _____		

Tydsindeling

Aktiwiteit

Skryf hier neer wat jy gedink
of aan jouself gesê het.

Vierde Periode

1.

2.

3.

4.

5.

Vyfde Periode

1.

2.

3.

4.

5.

Sesde Periode

1.

2.

3.

4.

5.

Tydsindeling

Aktiwiteit

Skryf hier neer wat jy gedink
of aan jouself gesê het.

Sewende Periode

1.

2.

3.

4.

5.

Agste Periode

1.

2.

3.

4.

5.

Neënde Periode

1.

2.

3.

4.

5.

Tydsindeling	Aktiwiteit	Skryf hier neer wat jy gedink of aan jouself gesê het.
14:00 - 16:00	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	
16:00 - 19:00	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	
19:00 - 21:00	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	